

# Revista de EDUCACION

41

✓

PUIG ADAM: Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática \*  
HANS FISCHER: Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Uni-  
versidad \* JAIME DELGADO: Posibilidad, sentido y enseñanza de la  
Historia de América.

*INFORMACION EXTRANJERA.*—UTANDE: Sobre la "Ley Collard", de  
reforma de la enseñanza en Bélgica \* PEDRO ROSSELLÓ: Problemas fi-  
nancieros de la enseñanza.

*CRONICAS.*—PASCUAL QUINTANA: La legislación de E. N. en la jurispru-  
dencia de agravios \* ALCARAZ: Las relaciones entre padres y maes-  
tros \* ESTADES: El Plan Nacional de Cultura \* Crónica legislativa.

*TEMAS PROPUESTOS.*—Sobre la disminución de alumnos de Magisterio.

*LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* ACTUALIDAD EDUCA-  
TIVA \* RESEÑA DE LIBROS \* LEGISLACION EXTRANJERA*

AÑO V \* VOL. XIV \* MADRID, MARZO 1956 \* NUMERO 41

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

SECRETARIO DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Enrique Casamayor Rodríguez.*

\* \*

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

\* \*

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

\* \*

REDACCIÓN:

Sección de Documentación  
y Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Sección de Publicaciones.

DIRECCIÓN:

Los Madrazo, 17.

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

## Tendencias actuales en la Enseñanza de la Matemática

PEDRO PUIG ADAM

## I. LA EVOLUCION DE LA MATEMATICA

## MATEMÁTICA Y CIENCIA NATURAL

Sabido es que los historiadores griegos atribuyeron el origen de la Geometría a los métodos de que se valieron los pobladores de las orillas del Nilo para medir sus tierras y deslindarlas de nuevo tras las periódicas inundaciones. Pero la construcción y artesanía prehistóricas acusaban ya el conocimiento de las formas geométricas elementales, y mucho antes, sin duda, el mismo instinto de propiedad llevó al hombre a contar sus rebaños representándolos por piedrecillas o por trazos en los troncos de los árboles.

Contar, medir y construir fueron las primeras operaciones matemáticas de la Humanidad. La primera raya que el pastor primitivo trazara para representar su primera oveja fué el primer símbolo matemático de la Historia. Símbolos o representaciones matemáticas han sido, asimismo, desde el primer tosco diseño de un campo en el papiro hasta la moderna descripción tensorial de la curvatura en el universo. La matemática toda es ciencia de representaciones, de esquemas, y es tan antigua como el instinto de propiedad, como el hombre mismo.

Representar, esquematizar, es abstraer. Es prescindir

*Don PEDRO PUIG ADAM, que ya ha colaborado con algunas crónicas y notas bibliográficas en esta Revista, es académico de número de la Real Academia de Ciencias, catedrático del Instituto de San Isidro y de la Escuela Central de Ingenieros Industriales, y encargado actualmente de la cátedra de Metodología y Didáctica de la Facultad de Ciencias Exactas de Madrid. Es miembro de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejoramiento de la Enseñanza Matemática.*

*Los cuatro capítulos del presente trabajo fueron leídos en otras tantas conferencias radiadas por Radio Nacional de España en su Tercer Programa, durante las noches del 25 al 28 de enero próximo pasado. Constituyen no sólo una exposición metódica de las tendencias actuales en la enseñanza matemática media internacional, sino también el trazado de un programa de acción española, con la consiguiente revisión de problemas internos pendientes de solución.*

de cualidades accesorias para quedarse con la cualidad fundamental destacada en cada representación: la simple cualidad de ser, en Aritmética; la posición, la forma y la extensión, en Geometría; el peso, la masa, etcétera, en Mecánica... Reduciendo el mundo físico a tales abstracciones, pudo el hombre simplificar la inmensa complejidad de los fenómenos naturales. Gracias a la sencillez de las representaciones idealizadas, pudo hacerlas dóciles al razonamiento puro; razonamiento que le permitió, primero, inducir leyes simples que fueran como el *substratum* de todos los fenómenos esencialmente homogéneos, y deducir luego de dichas leyes consecuencias que, traducidas de nuevo al mundo físico, le habilitaron para *predecir* el resultado de fenómenos desconocidos, de experiencias complejas aún no realizadas. De la predicción al proyecto, de la ciencia a la técnica, ya no quedó más que un paso.

Así, las leyes de la Mecánica, inducidas de simples observaciones sobre la caída de los graves, permitieron al hombre descubrir planetas ignorados por el telescopio, y también proyectar y crear los mecanismos que nos transportan y nos alivian el trabajo. De las sencillas experiencias obtenidas sobre probetas en un laboratorio de resistencia de materiales inducimos leyes que nos permiten calcular las complicadas estructuras sobre las que vivimos y circulamos. De las sencillas experiencias de Faraday sobre inducción en circuitos se ascendió análogamente a las leyes generales del electromagnetismo, que no sólo permitieron explicar complejos fenómenos de óptica, sino también proyectar generadores y motores eléctricos, líneas de transmisión, emisoras y receptores de radio...

Estos ejemplos, pocos entre los muchos que pudieran citarse, ponen de manifiesto el doble juego inductivo-deductivo que caracteriza la Ciencia toda, y el papel esencial que la Matemática ha desempeñado en este doble juego, gracias a su función esquematizadora. Sirvienta y reina de las ciencias la ha llamado alguien, y, en efecto, así es, en cuanto le sirve de sostén y las domina a un tiempo.

## MATEMÁTICA APLICADA Y MATEMÁTICA PURA

He querido recordar expresamente aquí el origen concreto y empírico de la Matemática, como también su íntima conexión con la ciencia físiconatural, de la

que sigue recibiendo acicate y estímulo generador, por que los matemáticos nos olvidamos con frecuencia de este humilde origen y de la simbiosis que la une a la ciencia natural. Como si nos molestara recordar que nuestra ciencia fué sirvienta antes que reina, fué aplicada antes que pura.

Hemos visto que los conceptos matemáticos lo fueron en su origen sólo a modo de tránsito, es decir, *per accidens*, para ser proyectados inmediatamente de nuevo al campo de la realidad. Pero estos entes de razón, una vez creados, adquieren carta de ciudadanía en nuestra mente, se enseñorean de ella, convirtiéndose en conceptos matemáticos puros, en conceptos matemáticos *per se*. Y la mente matemática, libre ya de las trabas con el mundo físico real, del que recibió los impulsos iniciales estimulantes, teje y combina, abstrae y generaliza, se ensancha, prolifera y progresa, lo mismo en sus ramas y frutos que en sus raíces o fundamentos. Y ocurre un fenómeno curioso. Este desarrollo, efectuado ya a espaldas de toda aplicación al mundo físico, este tesoro matemático puro, tan desinteresadamente acumulado, constituye una reserva conceptual, de la que inesperadamente surgen posteriores aplicaciones al mundo físico que nadie era capaz de prever. La ciencia presenta ejemplos de tal naturaleza en tal cantidad, que con razón puede decirse que la matemática pura de hoy volverá a ser matemática aplicada de mañana.

Concepción tan abstracta como el Algebra de Boole (álgebra que este matemático inglés ideó hace más de un siglo para esquematizar ciertas leyes del razonamiento lógico) se ha mostrado ser, recentísimamente, el instrumento matemático apto para esquematizar las conexiones en los circuitos electrónicos de las máquinas de cálculo. No olvidemos, pues, que la Matemática es una sola, que su origen arranca de la ciencia natural, y que su carácter de pura o aplicada no radica más que en la intencionalidad del que la crea o estudia, pero no en su íntima esencia. Más adelante volveremos sobre esta conexión de la Matemática con la vida, para sacar las debidas consecuencias en orden a su enseñanza.

#### CONCEPTO Y FORMA EN MATEMÁTICAS

Analicemos, entre tanto, cuáles son los procesos de creación en el mencionado desarrollo de la Matemática pura. Esta creó sus conceptos iniciales, como se ha dicho, por idealizaciones y abstracciones efectuadas sobre objetos concretos del mundo físico. Pero estos objetos ideales pasaron pronto a ser, en el campo mental, material concreto, sobre el cual se edificaron nuevas abstracciones e idealizaciones en planos de simbolización superior. Si la Matemática se nutre, en efecto, inicialmente de contenidos conceptuales, para manejarlos y relacionarlos con comodidad y rapidez se vale de símbolos, es decir, de representaciones formales de los mismos, y traduce los juicios lógicos que relacionan dichos conceptos mediante leyes formales entre sus símbolos representativos de tal suerte, que, combinando con corrección tales transformaciones, acaba el matemático por olvidarse del contenido conceptual. Descansa de dicho contenido en las reglas simbólicas que sabe le conducirán a re-

sultados infalibles, por ser traducción cabal de las leyes del razonamiento matemático.

Condensación simbólica y formalización del razonamiento han hecho posible la formidable progresión de abstracciones y generalizaciones crecientes que constituyen la Matemática de hoy. Conceptos que se expresan mediante formas nuevas, combinaciones de formas que engendran a su vez nuevos conceptos, que se simbolizan mediante nuevas formas, y así sucesiva e indefinidamente.

#### LEYES Y ESTRUCTURAS

Un buen día, el Algebra (siglo xiv) llega a formalizar la Aritmética.

Poco después (siglo xvii), absorbe y formaliza la Geometría. Más tarde, en complicidad con el Cálculo, formaliza y sintetiza la Física y la Técnica todas. Y cuando hoy nos damos cuenta de que exigencias formales, como la de la invariancia de las ecuaciones de la Física, acaba revolucionándola conceptualmente, hasta dar origen a la teoría de la relatividad, terminamos por preguntarnos: ¿Quién gobierna a quién: el concepto a la forma o la forma al concepto?

La pregunta tiene hoy su más estricta oportunidad, aun sin salirnos del campo de la Matemática pura. Sabido es que, ya en el siglo xvii, los algebristas llegaron a calcular las soluciones reales de una ecuación cúbica a través de radicales imaginarios, carentes entonces de todo sentido matemático. Asimismo, a fines del pasado siglo, Heaviside, con su cálculo simbólico, defectuoso de significación matemática precisa, integraba correctamente ecuaciones diferenciales en forma más expeditiva que la entonces tradicional, y que modernamente ha tenido su plena justificación significativa mediante la transformación de Laplace. Con estos y otros ejemplos, los matemáticos se dieron cuenta de que no sólo podían operar correctamente olvidándose del contenido conceptual de los símbolos manejados, sino que el manejo extrapolado de dichos símbolos llegaba a engendrar nuevos conceptos. Asidos firmemente a las riendas de las leyes formales, vieron que podían atravesar con ellas regiones desconocidas, acortando distancias, para llegar finalmente a puerto seguro, a resultados correctos.

Se vino a comprender así el poder creador de la forma, de la ley, cuya conservación y extrapolación daba origen a entes matemáticos nuevos. Por primera vez, la ley, primando sobre las nociones que le habían dado origen, servía de sostén a nuevos dominios conceptuales. Los ejemplos de cuadros de leyes operativas que servían de armazón común a múltiples y variados dominios se multiplicaron ante la mirada escrutadora del matemático. La última abstracción resultante de todo ello fué prescindir sencillamente de los objetos y quedarse con las armazones, es decir, con las estructuras.

Desde que el gran matemático alemán David Hilbert extendió la concepción axiomática de la Geometría al campo de la Aritmética, en los umbrales del siglo xx, la Matemática toda ha evolucionado en un sentido formalista, guiada por el concepto de estructura. Lo esencial matemático ya no se busca en lo metafísico, sino en lo pragmático; la ley ha despla-

zado a la génesis. "Nous posons des règles de jeu et nous jouons" ("Ponemos reglas de juego y jugamos"), replicaba un matemático de la moderna escuela a un filósofo que le objetaba. Y esta sencilla metáfora, pronunciada durante una memorable polémica que presencié en el Congreso de Filosofía de la Ciencia, en París (1949), ilustra mejor que cualquier definición la clase de estructuras que los matemáticos de hoy consideran como los cimientos de nuestra ciencia. Son los cuadros operacionales los que definen tales estructuras, y el matemático ya no se fatiga en ampliar penosamente los campos conceptuales en busca de la más amplia generalidad encuadrable en un mismo marco legislativo; se queda simplemente con la legislación y no se preocupa de la naturaleza de los seres que la cumplen. Mientras no existan leyes contradictorias, la estructura legal define por sí sola un estado matemático digno de consideración y estudio.

He aquí, pues, cómo la Matemática, que empezó por desnudar al mundo físico de sus infinitas galas hasta reducirlo a esquemas matemáticos puros, ha terminado desnudándose a sí misma de sus contenidos conceptuales, quedándose en puro esqueleto legislativo. Pero si este esqueleto no sustenta aparentemente carne alguna, es capaz de sostener una infinidad de contenidos vitales, y en esta capacidad está precisamente su gran poder y fecundidad: la paradójica y enorme potencialidad de lo vaciado, de lo abstracto...

Y con esto doy fin a este rápido perfil evolutivo de la Matemática, objeto del primero de estos capítulos sobre las "Tendencias actuales en la enseñanza matemática". Me ha parecido conveniente empezar analizando la evolución de lo que es objeto de nuestra enseñanza, para poderla proyectar sobre la evolución de la enseñanza misma que vamos a considerar en los capítulos siguientes. Con ello comprenderemos mejor las inquietudes que se perfilan en el movimiento didáctico matemático actual, al tiempo que las perspectivas genéticas trazadas nos permitirán plantear en sus justos y equilibrados términos los ímpetus naturales en toda innovación.

## II. LA EVOLUCION DE LA DIDACTICA

### ENSEÑAR Y APRENDER

Si la evolución moderna de la Matemática se resume en una tendencia hacia la primacía de la ley sobre el concepto, la evolución de la didáctica podría caracterizarse por una primacía del acto de aprender sobre el acto de enseñar.

El centro de la didáctica clásica era el maestro; su acción, enseñar. Enseñar bien era transmitir bien sus conocimientos, y en tal transmisión sólo se atendía al buen orden y a la claridad, entendidos siempre desde el mismo punto de vista central, el maestro. Si admitía tácitamente que quien tuviera la fortuna de ser así enseñado aprendía bien, porque aprender en tal concepción de la enseñanza era lo pasivo, lo condicionado, mientras lo activo, lo determinante, era enseñar.

Ante los fallos de tal pretendido axioma se advirtió que aprender es un acto mucho más complicado

que la simple recepción pasiva de conocimientos transmitidos. Que no hay aprendizaje donde no hay acción, y que, en definitiva, enseñar bien ya no es transmitir bien, sino guiar hábilmente al alumno en su acción de aprendizaje. Esta acción del alumno terminó así primando sobre la acción del maestro, y al condicionarla totalmente, quedó subvertida la primacía inicial de sus papeles. El centro de la enseñanza ya no es hoy el maestro, sino el alumno. Esta verdad es tan sencilla, que, de puro sencilla, muchos no la han asimilado todavía.

### DIDÁCTICA Y PSICOLOGÍA

Consecuencia inmediata de esta verdad: para enseñar bien, mejor dicho, para guiar acertadamente el aprendizaje, ya no basta conocer *el objeto* de este aprendizaje; es preciso conocer antes mejor *el sujeto*, es decir, el alumno. De aquí la aportación fundamental de la psicología del niño a la pedagogía moderna, y en particular a la didáctica de nuestro siglo. Un buen maestro ha de tener siempre una buena dosis de psicólogo, y he aquí por qué la evolución de la didáctica corre parejas con la evolución de la psicología.

El Renacimiento se rebeló ya contra la enseñanza verbalista tradicional y empezó a considerar los procesos de aprendizaje a través de los sentidos. Comenio, en el siglo xvii, sentó ya normas para una educación basada en los sentidos, educación que se dió en llamar "intuitiva", adoptando un concepto de intuición que no debe confundirse con el que tenemos actualmente los matemáticos. Pestalozzi es el primero que, a fines del siglo xviii y comienzos del siglo xix, tradujo en realidad viva tal enseñanza, a la que, finalmente, Herbart dió fundamentación filosófica. Herbart es el primero que intenta estructurar científicamente la pedagogía con un criterio intelectualista hoy ya superado, pero que tuvo en su época una aceptación y una influencia enormes.

La psicología ha ido transformándose, a su vez, de ciencia filosófica a ciencia que quiere ser positiva o natural. De un lado, el evolucionismo ha aportado, como tributo a dicha transformación, la concepción genética del psiquismo infantil, al compararlo en cierto modo con el del hombre en estado primitivo. De otro lado, el "behaviorismo" o "conductismo" da a la pedagogía una orientación experimental, estudiando las reacciones del niño colocado en situaciones convenientemente planeadas e interpretando tales reacciones, tan pronto como tendencia disociadora o analítica (análisis factorial), como con un sentido estructural o gestaltista. Consecuencia de toda esta aportación de la psicología y de su evolución ha sido una profunda modificación en los procedimientos de enseñanza, en sus métodos y en sus modos.

### MÉTODOS Y MODOS

La distinción entre método y modo es un tanto sutil, ya que no puede establecerse en forma categórica. En líneas generales, *método* es sinónimo de camino (odos) para llegar a un fin (meta), y responde

a la pregunta ¿Por dónde vamos?; mientras el *modo* responde a esta otra: ¿Cómo vamos? Así, hablamos de métodos analítico, sintético, inductivo, deductivo, intuitivo, racional, cíclico, histórico, etc., mientras parece más propio hablar de modos activo, pasivo, eurístico, individual, colectivo, etc.

El método viene condicionado por la evolución intelectual del niño, mientras el modo, que atiende a despertar su interés, está relacionado con su vida afectiva, con las posibilidades sociales y de ambiente en que se desenvuelve la escuela y aun con factores tan simples como el número de alumnos en clase.

#### EVOLUCIÓN DE MÉTODOS

Se comprende cómo el mejor conocimiento de la evolución intelectual del niño y de sus formas de razonar y pensar ha podido motivar la evolución de métodos didácticos. En lo que a didáctica matemática se refiere, al desplazarse el centro didáctico del maestro al alumno, el privilegio del punto de vista lógico, grato al primero, hubo de ceder ante las posibilidades psicológicas del segundo. El realismo intelectual del niño hizo ver lo incomprensible que resulta para él el empeño en demostrar verdades de clara evidencia extrayéndolas a viva fuerza de otras verdades no más evidentes, y la insuperable dificultad en seguir razonamientos abstractos sin imágenes concretas en que apoyarlos, y en especial las demostraciones por reducción al absurdo basadas en premisas no sólo desligadas de la realidad sensible, sino aun contrarias a la realidad misma.

La ley biogenética según la cual el desarrollo del individuo reproduciría en pequeño el desarrollo de la especie, hizo ver lo contraproducente del sistema tradicional de enseñanza matemática elemental, en el cual se presentaba ésta racionalmente organizada por el genio griego, hurtando al niño todo el proceso genético previo, es decir, sus etapas experimental, inductiva e intuitiva, por las que pasó en las civilizaciones anteriores a Grecia.

La continuidad en la evolución psíquica del niño indicó asimismo la impropiedad de presentar las disciplinas matemáticas distribuidas en compartimientos estancos (Aritmética, Geometría, Álgebra, Trigonometría), estudiadas en cursos distintos y, por consiguiente, en edades diferentes, y, por el contrario, la conveniencia de organizar la enseñanza *cíclicamente*, es decir, por desarrollos progresivos, en los que las unidades lógicas antiguas quedan reemplazadas por unidades funcionales globalizadas, al servicio de los intereses crecientes del escolar y de acuerdo con la evolución de sus posibilidades mentales.

En definitiva, el estudio de la evolución intelectual del alumno determina la evolución metodológica, que podría ordenarse cronológicamente según el esquema siguiente de períodos, cuyos atributos deberán ser interpretados con carácter no absoluto, sino predominante:

1.º *Período de observación* (Jardín de infancia). Análisis simple, observación de los hechos y cosas que rodean al niño. Desarrollo de los sentidos.

2.º *Período de experimentación* (Primaria). Se invocan nuevos hechos para su análisis. Se inducen ana-

logías. Se desarrolla la transducción, es decir, el paso de lo particular a lo particular análogo.

3.º *Período de intuición* (Bachillerato elemental). Los hechos reales o provocados se sustituyen por hechos imaginados. La realidad externa sensible, por el mundo interno de la fantasía. El niño mira ya dentro de sí; hace afirmaciones, no ya sobre lo que *está ocurriendo*, sino también sobre lo que *ocurrirá en tales o cuales circunstancias*. Desarrollo consiguiente de la imaginación y de la inducción.

4.º *Período lógico* (Bachillerato superior). Se sustituye la evidencia sensible e intuitiva por la evidencia lógica; los hechos imaginados, por las premisas abstractas y sus consecuencias necesarias. Esquematisación del razonamiento mediante el simbolismo abstracto. Desarrollo de la deducción lógica y de la abstracción.

#### EVOLUCIÓN DE MODOS

En cuanto a la evolución de los modos, viene condicionada, como se ha dicho, por la evolución de la afectividad del niño y de sus círculos de interés. En la escuela antigua se concebía al niño como un depósito que había que llenar y aun colmar de conocimientos; la didáctica moderna lo concibe más bien como un potencial a convertir en actividad. Es preciso que los profesores se percaten bien de la trascendencia que dicho cambio supone. Los que todavía no se hayan dado cuenta de ello, piensen en la enorme cantidad de energía psíquica que nos entra por las puertas de nuestras aulas todos los días. Nuestra principal y nuestra difícil tarea de cada día es precisamente dar cauce a estas energías, dar que hacer a nuestros alumnos, un quehacer que les interese y eduque al mismo tiempo progresivamente.

No olvidemos que el niño tiene constantes ganas de hacer cosas, de realizar por su cuenta hallazgos y descubrimientos, y sólo nos escuchará de buena gana si estimulamos y favorecemos con nuestra explicación sus apetencias creadoras. La didáctica moderna no concibe ya la clase como una sala de conferencias, sino como un taller de trabajo, y la palabra *maestro* se va pareciendo cada vez más a la de maestro de taller y cada vez menos a la de conferenciante.

Estas son, en líneas generales, las características de la moderna enseñanza activa y eurística, en la cual el profesor sólo sirve de guía para colocar al alumno en situación de descubrir por sí mismo los conocimientos que se desea que adquiera.

#### TRANSMISIÓN Y GÉNESIS

Como dijimos al hablar de la evolución de la Matemática, la ciencia crece por procesos mixtos de análisis y síntesis, de inducción y deducción. Se acumulan experiencias y observaciones, se registran hechos, se examinan analogías, se abstraen conceptos, se inducen leyes y se tejen deductivamente sistemas. La presentación sintética de tales urdimbres da indudable solidez al conjunto presentado, pero no enseña a urdir, que es lo educativo. Las exposiciones sinté-

cas de la escuela tradicional tendieron a acentuar cada vez más la separación entre dos procesos que no debieron divorciarse nunca: el de la *génesis* de los conocimientos y el de su *transmisión*.

Considerable progreso fué, sin duda, el reconocimiento de que la vía natural de acceso a la razón eran los sentidos; pero la pedagogía que de la sola aplicación de este principio surgió durante el siglo pasado, y que pudo llamarse "intuitivo-sensualista", olvidó una cualidad esencial del pensamiento: la cualidad *activa*, que hoy, repito, se reconoce esencial en los procesos de aprendizaje. No basta con "mostrar" si el alumno permanece pasivo en la contemplación de lo que tan vistosamente se le presenta; es preciso provocar, además, una actividad *suya* generadora del conocimiento que ha de asimilar.

#### LA DIDÁCTICA ACTIVA

Ya lo he dicho, y no me cansaré de repetirlo: no hay adquisición estable de conocimientos donde no haya acción que la provoque, sea esta acción derivada de una adaptación del niño al mundo físico y social que lo rodea, como cree Dewey, sea, como cree Claparède y me parece más probable, una simple necesidad vital o funcional, la pura necesidad de hacer, de actuar. Tanto uno como otro de estos dos grandes puntales de la pedagogía moderna centran la técnica didáctica en una acción investigadora del

alumno. En esta concepción psicopedagógica, pensamiento y acción están tan unidos, que ya no se distingue si el pensamiento es fruto de la acción o es instrumento de la misma. A mi entender, ni uno ni otro filósofo de la educación nos han dado una explicación causal del pensamiento psicológicamente satisfactoria, pero ambos nos han legado, en cambio, una interpretación finalista y funcional del mismo, del mayor interés didáctico.

Kerschensteiner, por su parte, preocupado de la educación de la voluntad y del carácter, no atribuye tanta importancia al activismo creador como al activismo verificador de lo creado. Para él, la actividad del niño no debe ser tanto autoelaboración como auto-crítica. Prescindiendo de cuestiones de preponderancia, reconozcamos que este punto de vista complementa de modo eficacísimo las esencias del método activo, confiriéndole un carácter peculiarmente adaptable a la enseñanza matemática, por la facilidad que ésta ofrece a la comprobación. La Matemática es quizá la disciplina más apta para practicar la auto-corrección y para educar de este modo la objetividad de opiniones y la firmeza de conductas.

He aquí, pues, en resumen, las características modales de la escuela activa moderna, particularmente significativas en didáctica matemática: el aprendizaje ha de ser creador y eurístico; será funcional y espontáneo; y será, finalmente, autocrítico.

(Concluirá en el próximo número.)

## Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad \*

Prof. Dr. Méd. HANS FISCHER

El hombre joven que experimenta en sí mismo la Enseñanza Media como vivencia formativa y que como estudiante busca una profundización de sus necesidades culturales en la Universidad, ha de atender más que nunca a la educación como ejercicio completivo. Y quien más tarde tiene la suerte de poder servir como catedrático de Universidad a una *alma mater*, experimentará al máximo, diríamos que

\* La REVISTA DE EDUCACIÓN se honra en incluir en el presente número un trabajo del profesor suizo HANS FISCHER, doctor en Medicina y uno de los docentes más destacados de la Universidad de Zurich. Al analizar la misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad, el autor estudia las cuestiones que hoy plantea la tecnificación creciente de ciertos estudios universitarios, como por ejemplo los de Medicina, que convierten la Facultad universitaria en una mera Escuela Especial. El Prof. Fischer señala el valor formativo de las Lenguas clásicas y de las

en su propia carne, la problemática de las obligaciones formativas de la Universidad, y habrá de intentar en lo posible el servicio de las demandas estudiantiles de una cultura general. Aportaré mi experiencia del caso en las Facultades de Medicina, transformadas desde hace algún tiempo en meras Escuelas Especiales.

Con una cierta resignación, tuve que llegar al con-

Ciencias Naturales, y subraya la necesidad de un studium generale como fundamento para la formación excesivamente especializada de los estudios superiores. El presente trabajo fué publicado en la Schweizerische Hochschulzeitung, la revista universitaria suiza de Zurich que dirige el profesor de Filosofía Eduard Fueter, del que la REVISTA publicó en 1953 un amplio estudio sobre la interpretación, necesidad y desarrollo del studium generale. El trabajo de Fischer aparece en versión castellana de Enrique Casamayor.

vencimiento de que las obligaciones formativas generales en una Facultad de Medicina han de realizarse únicamente con cautelas y moderación. Además, la tecnificación creciente de la Medicina no sólo limita más y más el campo para la práctica del *studium generale*, sino que disminuye de modo apreciable la necesidad de una *Allgemeinbildung* o formación general.

Pese a todo, no he conseguido tranquilizarme, y me he preguntado con frecuencia: Esto, ¿es así realmente? ¿Es que no hay en la Enseñanza Superior estudiantes que no se satisfacen con los meros estudios de especialización, para quienes la ampliación de su horizonte intelectual es una pura y auténtica necesidad heredada de la Enseñanza Media? Estos universitarios sienten el deseo de la comprensión humana, de la vida y del universo, que la escuela secundaria despertó en ellos. Más tarde, la libertad académica, lograda con grande expectación, no encontró suficiente alimento, porque la deseada y obligada ciencia de la especialización, si no integra al hombre en su plenitud humana, sí le ocupa hasta convertirlo en servidumbre. Parece como si la libertad académica fuera a decirle: "Hasta aquí te las has habido bonitamente con la Enseñanza Media, moviéndote arriba y abajo, a derecha e izquierda, midiendo tus fuerzas con entera libertad, según tu antojo. Pero ahora comienza el verdadero trabajo; comienzan los preparativos de tu profesión. Y ahora, fuera con las patrañas y con las fantasías de la formación general y del ensanchamiento ilimitado de la personalidad. Si escoges como ejercicio vital la filosofía antigua o la germanística o las lenguas románicas, quizá entonces podrás medir irremisiblemente tus fuerzas con la grandiosidad de la Historia de la Cultura y recorrer entre ensueños el camino de la formación integral. Pero a cuantos quieran ser buenos médicos, yo les digo: Id tras los estudios de especialización, pero sin abandonar la formación general o aquellos nombres que queráis añadir a vuestro ideal personal."

Así habló la libertad académica. Pero las jerarquías universitarias que aún recuerdan oscuramente haber oído hablar de una *Universitas litterarum* no quisieron dejarse arrastrar por este magisterio docente de la libertad académica y acabaron en la solución, digna de una Universidad democrática, de convocar en todas las Facultades un curso semestral para matriculados a todas ellas, esto es, un sistema semejante en cierto modo a la Universidad Popular, con programas de interés muy general. Y en la ETH (1), donde existe un Departamento de disciplinas facultativas, fué declarada obligatoria la asistencia, o al menos la matrícula, a una clase sobre materia académica de libre elección, para cada *Semester*. No queremos subvalorar tales intentos de las Universidades; pero si somos sinceros, hemos de confesar que su valor formativo general es casi siempre muy limitado, y muy reducida también la asistencia de alumnos. Tales medidas y disposiciones oficiales no bastan hoy, en una época que siente en su propia carne una subversión de los valores humanos; que ha padecido en sí el desprecio de lo humano en forma cru-

delísima y en proporciones que alcanzan a la historia universal, y que ahora vive en la incertidumbre y en la inseguridad, rotas sus unidades de medida. Un tiempo que ha perdido todo sentido actual de la proporción de la dignidad humana. La juventud busca nuevas seguridades, no en los cómodos conceptos acunados, como la Verdad, la Belleza y la Justicia—aunque también los busque, claro está que de manera muy distinta a la de las generaciones anteriores—, sino que—y esto se me antoja mucho más esencial—esta juventud busca y trata de realizar los ideales de la Humanidad (de los cuales, pese al amor por Hölderlin, todavía es hasta peligroso hablar) en un nuevo modo comunitario que se presenta como base de un nuevo ser humano, de una nueva Humanidad. Es muy posible que, ante tal coyuntura, esta juventud no haya apurado las experiencias que le brindan la Historia y los grandes ejemplos, incommovibles en su esencia, de Goethe, Pestalozzi y otros grandes educadores de la Humanidad. Es comprensible que esta juventud se aparte con temor de los grandes sistemas del pasado, porque siente desconfianza de todo lo histórico, de todo lo que es acontecido; podría retornar a la escucha de los profetas del pasado, como sucedió a comienzos de nuestro siglo, en cuyos lustros iniciales se cuidó de la cultura, y el cultivo personal alcanzó su grado cumbre. Gracias a esta cultura, y partiendo de un historicismo y de un esteticismo quizá supervalorados, este horrible, bárbaro e indecible ayuntamiento de revoluciones dirigidas "desde arriba" irrumpió, como si dijéramos, de la noche a la mañana, aniquilando cuanto hasta entonces había tenido vigencia, ethos o valores de verdad; lo que era Derecho y lo que había pertenecido a la base misma de la conducta humana. La llamada al combate sonó como en una pavorosa Noche de Walpurgis de la Humanidad, y aquellos que reñían del bando de la cultura tradicional y libre fueron reducidos a silencio o liquidados con un tiro en la nuca, quemados o gasificados, y no sólo individual, sino colectivamente y en masa.

Nos vemos obligados a hablar de estos horrores, porque la juventud actual ha crecido entre ellos y los ha vivido; porque esta juventud tiene la carne empavorecida, y con ella toda nuestra generación viviente, y mientras no supo hallar nuevos apoyos en la religión, ha continuado en un estado total de incertidumbre.

Es difícil hallar certidumbres para esta juventud, obligada a dudar de la naturaleza, de la buena naturaleza del hombre, y a desesperar, con la mirada puesta en las novísimas atrocidades experimentadas. De dónde habrá de tomar fuerzas y medidas que le permitan hablar de lo divino en lo humano, si el Anticristo sigue triunfando y el grito de "Dios ha muerto" se entona y halla eco hasta en el último rincón de la Tierra...

Partiendo de lo dicho, la primera cuestión que ahora se nos plantea dice así: ¿Podemos tener fe en el valor de la *Allgemeinbildung* y aguardar una nueva Humanidad de su acción vital? ¿Podemos confiar en nuestra juventud como portadora de valores espirituales? Porque hay que confiar en que la salvación de las nuevas generaciones está precisamente en una llamada formativa al espíritu, al alma humana y a su

(1) Eidgenössische Technische Hochschule. Escuela Superior Técnica Confederal de Zurich. (N. del T.)

cultivo. Y porque la misión de los pedagogos es y ha de seguir siendo el robustecer la vocación en los jóvenes estudiantes, haciéndola tan vigorosa que nunca—ni siquiera en los momentos más graves de su vida en crecimiento—haga traición a los valores humanos que tanto la Enseñanza Media como la Universidad intentaron incorporar. El éxito de la empresa reside en despertar y fortalecer esta vocación, haciéndola vigorosa y resistente. Pero fracasará quien intente despertarla con un doctrinarismo dogmático y no por la libre expresión que en las almas jóvenes, sensibles ya a la responsabilidad, despierta un eco y una voluntad de encuentro del hombre como tal en cualquier coyuntura. Es el anhelo de mantener los más altos valores del alma humana y sus energías fundamentales; de sostener el amor a Dios, al hombre y a la fidelidad al mundo. Sólo así nos estará permitido esperar por vez primera el logro de un fin pedagógico que se mantenga firme ante los embates de la vida.

No hemos de olvidar aquí los límites en que toda pedagogía se establece: la pedagogía no es sino el arte socrático del alumbramiento, de la liberación y de la autoconciencia de las fuerzas intelectuales y espirituales que el individuo ya posee, pero que debe desarrollar. El proceso decisivo se realiza en la intimidad del hombre joven, que no sólo tiene que afrontar la aventura del juicio, sino que tiene que seguir la llamada de las fuerzas anímicas, de aquel *dæmonion* de que hablara Sócrates, que siempre le aconsejaba lo justo; este maravilloso órgano anímico de la conciencia, que en la juventud tiene una refinada sensibilidad y que se templa en la voluntad encaminada a la virtud—no acierto a expresarme mejor—y que ha de acrisolarse de forma renovada.

Queremos dar a la Enseñanza Media el decidido rango que en un sentido pedagógico le corresponde ante la Universidad, porque a ella le incumbe en primer término, como ya se dijo anteriormente, despertar, dirigir, fortalecer y multiplicar, en el sentido de una *fundamentación de la personalidad* que debe depurarse en niveles superiores, en la Universidad, por medio de los varios programas de estudio, en virtud de un análisis acabado de los problemas propuestos, a través de una gran independencia y de un programa disciplinario, pero también gracias a un espíritu de camaradería, de amistad y de mutuo auxilio.

#### ENSEÑANZA MEDIA Y FORMACIÓN GENERAL

La Enseñanza Media tiene sobre la Universitaria la enorme ventaja de actuar en el período que va del muchacho y del adolescente al hombre joven; la época que abarca la máxima receptividad de la *formación humana del individuo*; la edad en el estadio de la capacidad formativa y del gusto por la cultura: una edad feliz, de aptitudes receptivas casi ilimitadas.

Pero también es una edad de inmensas responsabilidades para quienes tienen a su cargo la dirección y el cuidado de este proceso de descubrimiento, de sugerencias y de formación.

Dirigir y cuidar según el grado de perfeccionamiento del individuo y de sus aptitudes, vocación, preferencias y necesidades espirituales, no en el sentido de

un individualismo formativo sin fronteras, sino con un espíritu responsable ante la comunidad a la que el educando pertenece como miembro culto. De ahí que haya que señalar expresamente la enorme influencia que el tipo y los métodos de enseñanza ofrecen—prescindiendo en absoluto de la disposición del alumno y de los valores formativos generales que posea—, y no sólo el número de asignaturas, sino, sobre todo, la importancia que el educador dé a su asignatura, en relación a su contenido en valores formativos generales.

Existe asimismo el punto de vista según el cual a la Enseñanza Media (que no es una escuela profesional, sino solamente el grado preparatorio para profesiones académicas con una determinada orientación); a la Enseñanza Media—digo—se la coloque en la situación privilegiada de impartir *exclusivamente* una formación general. Pero ello no podría corresponder sólo en cuanto concierne a su misión, en tanto en cuanto haya de orientar a los muchachos *en una dirección determinada*, es decir, incluso también en la *especialización*, hasta que el logro de una determinada profesión académica se prepare ya en la Enseñanza Media *en virtud de una impartición de conocimientos especializados*. Así sucede, por ejemplo, con la enseñanza de las Matemáticas en el Bachillerato, la cual opera ya como un grado previo de especialización de la enseñanza universitaria en esta asignatura; o bien con la enseñanza del Griego y del Latín, como requisito indispensable para los estudios de la Filología clásica.

El arte del pedagogo estriba precisamente en mantener la enseñanza en un equilibrio lógico de valores formativos generales y especializados. El quehacer fundamental de la escuela secundaria consiste, pues, en un intento de dosificar este doble cometido, mientras que la Universidad, organizada unilateralmente, puede optar por el saber especializado—por la profesión académica, diría yo—, lo que en el plan de estudios universitarios se presenta como una limitación en el impartir la ciencia especializada en una dirección única.

De ahí la necesidad insoslayable del *studium generale* en algunas Facultades, sobre todo en las de Medicina, que se han desarrollado totalmente según los programas de una Escuela Especial.

Y ahora comprendemos también por qué la llamada al *studium generale* quiso prescindir más o menos de la Enseñanza Media, suscitando al máximo el estudio de los fundamentos formativos y educativos. Porque una enseñanza cuya misión expresa consiste en la formación general para fomento del hombre como solución fundamental no puede admitir como postulado la problemática del *studium generale*. Por el contrario, este problema es urgentísimo para la Universidad.

Pero tampoco hay que desmesurar la necesidad del *studium generale* en la Enseñanza Universitaria. Porque, en este sentido, una escuela secundaria idónea proporciona una excelente formación general. Tomándola por base (en contraposición con todo tipo de enseñanzas profesionales correspondientes a esa edad escolar), se ha salvado el peligro de la unilateralidad en que ha caído cierto grupo docente en la orienta-

ción formativa de los *Colleges* norteamericanos (2). El método aplicado en Suiza es asimismo más eficaz que el que se practica en Alemania, donde en el curso de las últimas décadas han desaparecido generaciones enteras de catedráticos, muchas de cuyas cátedras están todavía sin cubrir. Falta, sobre todo, una renovación en el seno de las tradiciones humanísticas de la Alemania de otros días, que hubiera podido transmitir determinados ideales educativos. Pero es justamente aquí donde encuentro algo de positivo valor y fecundidad, de beneficio incalculable en nuestras circunstancias: hay que fundamentar en la Enseñanza Media las bases que salven del escepticismo a una juventud que duda del sentido y de la significación de la formación general y que incluso la rechaza. Porque, al vivir el horror de la guerra, esa juventud ha perdido íntegramente la creencia en los supremos valores del espíritu y en las normas éticas.

#### LA ENSEÑANZA MEDIA COMO IMPARTIDORA DE LA FORMACIÓN GENERAL

En el intento de explorar el plan de estudios de una escuela secundaria según su contenido en campos docentes de *formación general* y de *disciplinas especializadas*, nos encontramos con que tal investigación acaba pronto en una paradoja, esto es, en el resultado de que a todas las asignaturas les corresponde una significación formativa, tanto general como especializada. En esta virtud consiste justamente el rasgo diferencial de la Enseñanza Media respecto de la Superior. Considerada objetivamente, la Enseñanza Universitaria representa una *Universitas litterarum*; pero no puede desdecirse de su carácter de escuela profesional, v—en cierto sentido, con razón plena—nunca ha desmentido este carácter.

No podemos detenernos en estas afirmaciones de tipo general, ya que el problema de la *Allgemeinbildung* comienza a perfilarse en el estudio de algunas asignaturas fundamentales por su contenido y sustancia de formación general.

Me valdré de dos ejemplos: la enseñanza de las Lenguas clásicas y la enseñanza de las Ciencias naturales.

#### 1. Las Lenguas clásicas y su valor formativo.

a) *El Griego*.—Empezamos con esta lengua muerta. El Griego nos franquea un mundo, nos abre a los inicios de la cultura europea. En el Griego nos topamos con veneros que manan eternamente, que desde generaciones dan acceso al país auroral, al origen de la cultura de Occidente, obligando a las sucesivas generaciones a seguir su ritmo y a compararse con las cuestiones fundamentales del ser, del conocimiento, de la vida, de la evolución, del cosmos: todo cuanto ha transmitido al espíritu clásico, lo que nosotros los nacidos en la Historia hemos incorporado al todo espiritual del universo como directrices originales

(2) Véase sobre este punto el trabajo "Studium Generale", del doctor Eduard Fueter, aparecido en los números 5, 6 y 7 de nuestra REVISTA, y reunidos en separata en "Páginas de la Revista de Educación", núm. 1.

del pensamiento. La juventud se siente atraída más y más por el espíritu griego. Porque de Grecia *nació* el espíritu europeo, al volver éste sobre su propia esencia, sobre el significado del universo y del alma. Y en esta luz auroral de la infancia poética e intelectual del espíritu, lo que hoy es Europa percibió con toda pureza y vigor el significado, la misión, la obra, la ultimidad y la esencia del hombre. Y aquellas leyes que fueron y siguen siendo norma y cifra en que se basaron las luminarias de las realidades en la tierra y en el mar. ¿Quién podría renunciar a Homero?

Nadie olvidaría a los grandes filósofos de la Naturaleza: a Anaximandro, a Tales de Mileto, a Empédocles y a Heráclito. O bien a Platón, a Sócrates; a aquellos pesquisidores del alma y vigilantes de las conciencias: a Píndaro y a Safo; a los grandes trágicos, como Esquilo, Sófocles y Eurípides; a un cómico del rango de Aristófanes... ¿Y no significa asimismo una revelación, una nueva experiencia, la lectura del *Nuevo Testamento* en su texto original griego?

Se percibe una íntima conmoción al penetrar en la obra de los grandes maestros clásicos que nos abrieron un universo espiritual. Estos maestros que, en siglos y milenios por venir, irán redescubriendo las sucesivas generaciones para iniciarse en su propio pensamiento. En el campo de la Medicina, por ejemplo, nos encontramos con los escritos hipocráticos, cuyas sentencias prolongaron su vigencia durante más de dos mil años como paradigma del buen médico, transmitiéndonos definitivamente, con el juramento hipocrático, el *ethos* profesional del médico.

¿Qué sería de la literatura alemana, de la francesa, de la española, de la italiana, de la inglesa; de Goethe, Schiller y Hölderlin; de Corneille, del grupo de los arcádicos, Mallarmé y Paul Valéry; de Cervantes, Garcilaso, don Luis de Góngora, Lope de Vega, Bécquer y Antonio Machado; de Shakespeare, Byron y Shelley; de Thornton Wilder y O'Neill..., sin la sabiduría siempre renovada, siempre revivida de los antiguos? No se trata de una imitación de las que nunca faltan al socaire de los grandes movimientos espirituales, sino de un reconocimiento siempre nuevo de la medida del orden y de la grandeza; de la emoción de nuestra alma al incorporarse a estos grandes maestros, en un encuentro que busca, no la imitación, sino la vigilia de fuerzas, que de otro modo habrían de permanecer ocultas.

¿Qué sería de Goethe, Schiller y Hölderlin sin los arquetipos griegos que los iniciaron en una vida nueva y propia y que los han regalado con la obra de un pueblo, de un mundo como credo inextinguible, como un poder custodio e inefable a través de los tiempos? La educación no es nunca una recepción pasiva; es—según las palabras de Goethe—la forma creadora que se desarrolla viviendo; es algo inmenso que vive y fructifica. Yo me siento captado por el signo y la esencia del pasado. Despiertan en mí fuerzas incógnitas que se liberan al contacto con el yo, con el mundo y con la divinidad; fuerzas creadas de su propia conciencia, que hierven en el alma como un tumulto de inefables poderes espirituales. Tal es el espíritu incitador de los clásicos, de la cultura griega, a cuyo amparo crecía la Ciudad, ese complejo cultural que periclitó rápidamente porque no supo disciplinar sus pasiones políticas.

Así como Sócrates fué domeñando progresivamente su "profesión" con el arte del alumbramiento—no olvidemos que Sócrates era hijo de una partera y de un escultor—, de igual modo la enseñanza media y la universitaria pretenden despertar fuerzas intelectuales y anímicas; los Centros docentes son espirituales casas de maternidad que intentan conducir al espíritu de la juventud a aquel reino inmensurable de los altos saberes; a ese espíritu que se desarrolla partiendo de los imperfectos estados en embrión de la niñez hasta la vigilia de su presencia expectante, y que le conducen a su encuentro en alas de la libertad.

b) *El Latín*.—Se habla del valor formativo y del espíritu de las lenguas clásicas. Estamos de acuerdo en su existencia desde un punto de vista formal del idioma, el cual nos revela un espíritu peculiar en cierto modo; un talante especial del hombre romano, tanto del político como del poeta; un espíritu expresado en múltiples individuaciones, tales como Ovidio, Virgilio, Horacio, Catulo, Propertio, Tibulo, Juvenal y Marcial.

Pero si admitimos la limitación de la enseñanza de las lenguas clásicas al presentarse otros valores formativos, tales como la Historia, la Lengua y la Literatura patrias, la Literatura de las Lenguas Modernas y la magnitud de las Ciencias naturales, será preciso adoptar nuevas medidas.

Tres clases semanales de Latín durante cinco años parecen suficientes para penetrar el espíritu del idioma, de la literatura, del arte y de la política de Roma. Según esto, mi consejo es el siguiente: obligatoriedad del Griego durante *seis años consecutivos*. Porque la herencia de esta lengua clásica es incalculable, tanto por lo que ha transmitido al Latín como al principio de nuestro propio ser espiritual. Y tanto es así, que yo renunciaría definitivamente al Latín al precio de poseer el Griego en su preñada integridad.

## 2. Poder formativo de las Ciencias naturales.

La preocupación por la naturaleza es la filosofía más antigua del mundo occidental. Para Ferecides, Tales, Anaxímenes, Empédocles o Demócrito, el conocimiento del ser, del mundo real de la naturaleza y la comprensión del mundo ambiente humano eran su empeño, posiblemente su felicidad y, en todo caso, su preocupación; algo muy próximo a lo inextricable; algo, al parecer, no investigable, un cosmos sin posible análisis ulterior, pero que, no obstante, había que penetrar.

Pronto se inició el estudio de la naturaleza con espíritu y métodos que, en cierto sentido, habrían de convertirse en paradigma para toda pesquisa de la ciencia natural, desde entonces, durante muchos siglos, hasta hoy. La ciencia natural apareció repentinamente con Aristóteles y Teofrasto. Ambos filósofos fueron los grandes maestros del Occidente a través de los tiempos. Porque con ellos no sólo se dió comienzo a una observación fiel de la naturaleza, y no sólo se fundamentaron la lógica y los supuestos formales más decisivos del lenguaje, sino también los principios fundamentales de la ciencia comparada, de la deducción, del medir y contar, e incluso nos encontramos con los inicios de la configuración sistemática de la biología en Teofrasto y en Aristóteles.

La ciencia natural ha alcanzado en nuestra época un gigantesco desarrollo y una profundidad poco común, partiendo de las ciencias exactas de la naturaleza y, en especial, de la física. Gracias a sus aplicaciones técnicas, la ciencia natural se adueña de tal modo de la vida humana, que se nos evidencia hasta lo más insignificante de ella. Y con todo, la problemática espiritual de nuestro tiempo estriba justamente en esto: en la amenazadora y absorbente unificación y en el conocimiento y aplicación exclusivos de las leyes de la ciencia natural e incluso en la psicología, en la pedagogía y en la filosofía.

Pasemos seguidamente a otra cuestión fundamental: ¿cuáles son los valores formativos de las ciencias naturales? Se habla, con sentido algo anticuado, de las llamadas asignaturas positivas (*Realien*) en la Enseñanza Media, incluyendo entre ellas, en primer término, a las Matemáticas, a la Física, la Química, la Biología, y también a la Geografía y a la Historia.

"Asignaturas positivas" suena algo a especialización, de tal modo, que no hay inconveniente en afirmar que la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias naturales transmite, sobre todo, los fundamentos de una especialidad pura, y por ello, en consideración a una determinada orientación profesional, esta enseñanza tiene más valor preparatorio y propedéutico de saberes que valor formativo general.

Nadie más autorizado que Paul Niggli para tratar este tema con penetrantes argumentos (véase su libro *Schulung und Naturerkenntnis [La enseñanza y el conocimiento científico]*. Erlenbach-Zurich, 1945). He aquí algunas ideas suyas con las que estamos absolutamente de acuerdo:

Es misión insoslayable del hombre acomodarse intelectualmente al mundo ambiente, a la naturaleza; pero observándola, ordenándola y comparándola analítica y sintéticamente. Este buscar objetivo el conocimiento en el ámbito de nuestro mundo exterior, acomodado al objeto con la precisión y amplitud posibles, puede llamarse sencillamente Ciencias naturales.

Veamos ahora si esta investigación objetiva de la verdad tiene valores formativos. Yo creo que esta cuestión puede resolverse inmediatamente de modo afirmativo. Porque la busca del saber se ha extendido a todo el campo del mundo ambiente humano, imperando hoy, no sólo con inconcebible amplitud, sino que ha alcanzado ya ese grado límite de diferenciación en materias pequeñísimas, digamos atomizadas, para establecer prácticamente una tabla de valores. Y todo ello gracias a una intuición y a un esfuerzo intelectual gigantesco y a la creación previa de ingeniosos métodos de comprobación, logrados tras grandes esfuerzos.

De ahí que el ámbito externo del hombre nada tenga de estático, sino de movilidad increíble. Para diagnosticar estos movimientos en espacios mínimos, y para medir las fuerzas que operan en ellos, se quemó una gigantesca reserva de energía intelectual. Por tanto, podemos decir, con toda justicia y razón, que la investigación del espacio vital del hombre, desde las más apartadas estrellas fijas hasta las medidas y fuerzas subatómicas, puede y debe interesar no sólo al superespecialista, sino que ha de penetrar hasta la concepción educativa de nuestro tiempo, en el caso de que nuestro tiempo quiera tomarse en serio allí

donde quizás ha alcanzado logros superiores a los de todas las generaciones precedentes.

“La ciencia natural es — según Niggli — el intento de configurar, sin violentaciones, la enorme diversidad del ser y del existir—conforme a las aptitudes que conviven en nosotros—en una imagen en la cual el espíritu del hombre intente abarcar el mundo ambiente por vía cognoscitiva, ordenándolo, dándole estructura y previsión, y regulándolo en la medida de lo posible.”

Pero esta imagen ha de penetrar en nuestra imagen cognoscitiva y del mundo; y no solamente para los vocados a las Ciencias Naturales, sino también para aquellos que hayan de ejercer una profesión vinculada a las ciencias del espíritu. Esta imagen moderna del mundo de la física—y algo análogo cabría decir también de la imagen moderna del mundo de la Biología y de la Antropología—debe convertirse en parte integrante de nuestro entendimiento total del mundo. Porque ¿quién se atrevería a negar que estas preocupaciones científicas son precisamente las que han transformado, no sólo nuestra vida personal, y con ello nuestra conciencia de cultura, sino que ejercen una influencia profundísima sobre el destino cultural de la tierra, sobre su configuración espiritual y—lo que aún es mucho más grave—sobre la actitud futura de su semblante espiritual? Aquí se nos muestra toda la posible preponderancia, a veces aterradora, de las *Realien*: a causa de la intensidad con que el espíritu humano se entrega a ellas. El hombre de nuestro tiempo acaba insensiblemente en la órbita de estas fuerzas “prácticas”, cuya posesión busca, cayendo de modo un tanto misterioso en el peligro de ser conquistado por ellas.

Las *Realien* muestran repentinamente su cara ambivalente. Su destructora energía, aplicada contra el hombre, se manifiesta terriblemente con inaudito desarrollo energético. La bomba atómica, que amenaza con el más enorme de los aniquilamientos, pasa sobre nosotros enterrando un mundo, un mundo cultural humano, bajo sus escombros.

El hombre, que ha penetrado la esencia en la energía atómica gracias a un esfuerzo intelectual intensísimo, y que controla su aplicación práctica, es su señor. Pero este señorío durará solamente si ante ella su sentido de la responsabilidad le permite evitar su utilización contra el hombre, hasta la completa destrucción. Se olvida fácilmente que nuestro tiempo está pendiente de un hilo. Hemos de procurar que las

fuerzas formativas, la voluntad ética y la conciencia comunitaria imperen más y más sobre toda la faz de la tierra. Porque esto es lo único que nos puede preservar del desastre que nos amenaza. Y no podemos servir a otro objetivo que a este postulado de la solidaridad, en un intento por desarrollar esas fuerzas formativas en la Enseñanza Media y en la Universitaria, e implantar un saber que, en consideración al peligro y en atención al hombre medio, no permita el abuso de las ciencias positivas con fines enemigos de la dignidad humana.

Como hemos podido comprobar, las Ciencias Naturales tienen una profunda repercusión en todos los campos de nuestra forma vital. En medida más amplia de lo que quizá nosotros quisiéramos, las ciencias positivas crean en el hombre los fundamentos legales de nuestro ser aparental, inteligibles ya para el espíritu humano, y repercuten de forma mediata o inmediata, de modo creador o metamórfico, en nuestro ser íntimo, en nuestro ser espiritual.

A la vista de cuanto antecede, no puede ponerse en duda el valor formativo de las Ciencias Naturales—y ello es válido también para todas las asignaturas positivas de la Enseñanza Media—. Porque no podemos negar que el mundo real externo, en tanto y en cuanto no se le considere desde la mera estética, representa el objeto más integrador que se pueda concebir de nuestra capacidad del conocimiento, e implica así un elemento formativo de grandiosas proporciones.

\* \* \*

Este breve análisis de ambos ejemplos: la enseñanza de las Lenguas clásicas y la enseñanza de las Ciencias Naturales, nos ha mostrado que las dos materias son portadoras de valores formativos del más alto bordo, y que están capacitadas para desarrollar y enriquecer nuestra esencia humana.

Y ahora nos encontramos ante un problema de superior profundidad para la educación juvenil, que amenaza con hacer ilusorios nuestros desvelos por la formación general: el desprecio por el humanismo formativo en la juventud actual y la realización de sus deseos por el entendimiento del mundo, del hombre y del yo. Esta importante cuestión será tratada en nuestro próximo trabajo.

(Concluirá.)

## Posibilidad, sentido y enseñanza de la Historia de América (\*)

JAIME DELGADO

### POSIBILIDAD Y SENTIDO DE LA HISTORIA DE AMÉRICA

La Historia, como es sabido, es un tipo especial de conocimiento científico; precisamente, el conocimiento propio de los que, de un modo general, se llaman entes históricos. Este tipo de conocimiento es posible, en primer lugar, porque el conocimiento humano es siempre histórico, ya que supone un tránsito de la potencia al acto de conocer. Pero, además, porque el conocimiento se identifica con la verdad históricamente; es decir, sucesivamente, mediante un proceso.

Así, la Historia es el conocimiento científico del acontecer histórico. Pero si la Historia es, según esto, un género peculiar de ciencia, no puede limitarse a fijar, seleccionar y ordenar los hechos, sino que, además, ha de conectarlos entre sí mediante una explicación causal. Esta explicación está, por otra parte, contenida en un relato previo, hecho a partir de unos datos. De ahí, por tanto, que haya que descartar la posibilidad de fijar leyes universales en la Historia; y por eso también, la erudición desempeña en ésta sólo un papel, si imprescindible, elemental: papel de condición, de materia prima. En este sentido, se puede recoger la afirmación de Dilthey, apoyada por Jaspers, según la cual "entendemos" la Historia, mientras sólo "aclaramos" la Naturaleza.

*Recientemente ha iniciado sus trabajos una Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional, encargada de preparar un proyecto de revisión de los Planes de Estudio de cuestiones americanas. Se trata de fomentar desde su base el americanismo en la juventud española. Y para ello es necesario ampliar los conocimientos escolares de nuestros estudiantes, tanto en la escuela primaria como en los estudios medios y superiores. La Comisión, presidida por don Manuel Fraga Iribarne, se estructura en cuatro ponencias: "Enseñanza Media", "Geografía e Historia", "Lengua y Literatura" y "Arte y Cultura". Con evidente oportunidad, publicamos ahora el presente estudio del catedrático de Historia de América de la Universidad de Barcelona, don JAIME DELGADO, como aportación a esta nueva política de extensión de los estudios americanistas en España.*

(\*) El presente artículo resume algunos temas que desarrollo debidamente en mi libro *Introducción a la Historia de América*. Debo valiosas ideas para su redacción a mis queridos amigos José Artigas y Antonio Millán, a quienes agradezco públicamente su inestimable ayuda.

Ahora bien: ese relato tiene ya dos valores previos: un valor de economía—la crónica de Gomara, por ejemplo, es más corta que la conquista de México—y otro de perspectiva—la historia real, el acontecer, se da en el presente, mientras que la narración se tiende sobre el pretérito—. Y de esto último se deduce que no todo momento es igualmente propicio para ensayar desde él un determinado relato histórico, y que la narración de la historia demasiado próxima es especialmente aventurada y dificultosa.

Pero el "entender" atribuído a la Historia implica algo más que la pura narración. No se dan, en efecto, leyes en la serie histórica, pero permanecen tendencias de desarrollo que las ideas y los hechos atraviesan en su marcha. Pues bien: denunciar la cualidad de esas tendencias y fijar la trayectoria de hechos e ideas son las dos tareas que hacen devenir a la Historia una explicación causal.

Resulta, pues, que en tal penetración de la Historia va subsumida una reconstrucción y, por tanto, una composición. Lo cual permite—según De Koninck—integrar a la Historia en un casi género tangente a las ciencias prácticas, que proceden también por composición, frente a aquellas meramente especulativas, que se limitan a reconocer y contemplar.

El comprender histórico va, pues, más allá que la pura reconstrucción exacta de los hechos y requiere un especial entendimiento de ellos y su dinámica; en definitiva, una peculiar sensibilidad intelectual, o sensibilidad histórica, que haga devenir la Historia una verdadera y auténtica explicación del objeto que se le asigna.

Se puede afirmar, en consecuencia, que la Historia tiene un valor de ciencia, si bien en un sentido peculiar. Muchos, sin embargo, han negado ese valor científico a la Historia: Platón, Descartes, Husserl, entre otros. Para este último, por ejemplo, la Historia sería una esencia vaga sin codificar conceptualmente. Pero es preciso aclarar, no obstante, que la Historia es una esencia susceptible de una regulación de tipo discursivo; es decir, que permite congregarse los datos mediante una conexión probable. Por otra parte, el hecho excelente—en cualquier orden que lo sea—adquiere también una cierta universalidad y necesidad en su constante y plural presencia perdurable, que le habilita para sustentar una ciencia peculiar, según explica Yela Utrilla siguiendo directrices de Windelband: "histórico" es lo que para la Humanidad tiene significación.

La Historia es, por tanto, un género peculiar de

conocimiento científico, una ciencia en la cual no es posible fijar leyes generales y necesarias, pues siempre queda en ella lugar, por decirlo así, al factor incodificable de la libertad humana. Y es que, justamente, la raíz de la historicidad es la potencialidad humana. La Historia es un tipo de temporalidad precisamente humana, y cualquier hecho puede tener de histórico cuanto tenga de real humano, pues solamente en el hombre se dan unidos lo biológico y lo espiritual, y es en cuanto ser espiritual como el individuo humano tiene carácter de ser único, incanjeable e irreplicable, es decir, de histórico.

Ahora bien: lo humano se da en el individuo propia y radicalmente, y de ahí el papel insustituible que la biografía desempeña en la ciencia histórica. Pero si la Historia es una ordenación en una totalidad plena de sentido, esta plenitud de sentido postula una aclaración explicativa, que consiste en retrotraer los hechos hasta su raíz; lo cual equivale, en muchas ocasiones, a retroceder hasta el individuo. Y así lo expresa Windelband: supuesto que histórico es aquello que tiene significación para la Humanidad, "lo individual, si afecta a la superestructura del todo en la sociedad humana, tiene significación". Así, lo individual humano con significación es universal, y por eso es legítimo hablar de la Historia universal, por dentro de la cual pasa la historia singular de cada persona, de cada sujeto humano.

Parece, pues, que la historicidad humana es múltiple, pues se realiza en muchos y diversos pueblos y culturas, en cada uno de los cuales se dan distintos hechos y estados históricos específicos. Es lícito, pues, plantearse el problema de la unidad histórica de la Humanidad, y, efectivamente, toda consideración filosófica de la Historia y todo pronóstico cultural han tenido que enfrentarse con esta compleja cuestión. ¿Es una la historia del hombre? ¿Es posible siquiera esa unidad?

El tema requiere unas precisiones que aquí me están vedadas. Solamente diré, por tanto, que, aparte de la clara relación existente entre todos los sistemas culturales — señalada ya por Dilthey — y de la orientación cada vez más clara hacia la unidad de la Humanidad, hay que observar que la Historia es universal porque el ser es universal, y la Historia supone el ser. Hay, como es claro, historias particulares, pero como lo particular supone lo universal, dentro de la Historia universal se desarrolla la plural historia de razas y pueblos singulares.

En cualquier caso, no está de más hacer hincapié con la energía precisa en la unidad del origen del hombre y en el sentido y meta únicos de la Historia; y esto último no porque la Historia tenga como meta la civilización y humanización del hombre, la libertad y la conciencia de la libertad o la creación de un tipo superior de hombre, sino porque el fin de la Historia es, efectivamente, la revelación del Ser en el hombre, es decir, la visión de Dios.

#### AMÉRICA COMO SUJETO HISTÓRICO

Pero afirmada, como acaba de hacerse, la unidad esencial del objeto de la Historia, hay que plantearse el problema que supone la consideración de América

como posible sujeto histórico. Porque si, en rigor, quizá sólo cabe hacer Historia universal, es inevitable demostrar por qué se puede hacer a América sujeto de una historia separada de la de los demás continentes o naciones.

Para ello, el concepto aristotélico de la analogía del ente ayudará a precisar con exactitud el sentido y alcance de la unidad de la Historia. La univocidad del ente, en efecto, daría una Historia universal sin inflexiones, como un rígido proceso único. La equivocidad del ente, por el contrario, justificaría la existencia de una pluralidad infinita de culturas, es decir, de historias, a la manera de Spengler, o según la tendencia a que visiblemente propende la interpretación histórica de Toynbee. La doctrina de la analogía del ente, en cambio, permite una Historia universal en que la palabra "universal" se tome en su sentido estricto, es decir, en su significado de algo uno que se realiza en varios, pero siendo ese *uno* algo análogo, no unívoco; es decir, algo uno que se realiza en varios con diferencias.

Pues bien: en el sentido analógico se afirmó antes la unidad de la Historia, y ya puede ahora quedar sentado que la Historia de América es una especie o parte del género Historia; aquella que se ocupa, precisamente, con lo que podría llamarse el "hecho americano" o, mejor, la cultura americana. De este modo, el ente histórico-americano constituye la causa material de la Historia de América.

Pero ¿en qué sentido la Historia de América es parte de la Historia? Siguiendo la distinción establecida por Escoto, puede decirse que la Historia de América es parte de la Historia en una doble acepción, es decir, tanto como parte integrante como en cuanto parte subjetiva, pues la Historia de América, conjuntada con las demás especies de Historia, integra el todo que es la Historia universal, pero es también por sí misma un todo independientemente de su integración posterior en ese todo más elevado que es la Historia universal.

Como parte subjetiva de la Historia, a la Historia de América le conviene cuanto de la Historia se predique, y, en consecuencia, acepta las subordinaciones que ésta tiene con respecto a la Lógica y a la Metafísica, y participa subjetivamente de la esencia de la Historia, con la que se solidariza también en sus límites y condiciones. Así, la Historia de América se sirve de la Lógica en dos momentos superiores de su elaboración: la narración expositiva y la explicación causal; y se subordina impropriamente a la Metafísica, en cuanto que tanto su objeto como sus principios son, respectivamente, contracciones del objeto que la Metafísica estudia y de los principios que establece. Por último, la Historia de América se ve constreñida por las mismas limitaciones jurídicas y fácticas que la Historia: las imperfecciones materiales, por ejemplo, que empiezan con la propia selección del objeto material; y acepta también las condiciones de aquella, es decir, las relativas a la captación y pulimentación de los datos.

Pero antes se dijo que la Historia de América constituye una peculiar suerte de todo, independientemente de su integración posterior en otro más elevado. En efecto, los testimonios geológico, paleogeográfico, paleontológico y humanos, tanto somáticos

como culturales, demuestran que América constituye una realidad aparte de las demás. A igual conclusión nos llevan el proceso histórico precolombino y la historia posterior al descubrimiento, como se advertirá si se observa que los propios españoles llamaron a América "nuevo mundo" y que la Corona le dió una legislación y unos organismos de gobierno propios. Pero, además, la consideración de América como un todo específico tiene para los españoles una justificación más honda, quizá, y es que América no es sólo para nosotros un conocimiento, sino—como observa el doctor Marañón—una emoción también, y esto explica, por una parte, los errores de España respecto a América y, al mismo tiempo, la perennidad de la unión española con los pueblos del nuevo continente.

Mas también la Historia de América es, según se anotó más arriba, parte integrante de la Historia, y como tal, y por ser formalmente Historia, tiene conexiones fácticas con las respectivas Historias de España, Portugal, Francia, Inglaterra, Holanda y Estados Unidos de Norteamérica a partir de 1783. Ahora bien: estas conexiones fácticas son recíprocas, y habrá que estudiar, por tanto, los ecos de dichas Historias en la Historia de América y los ecos de ésta en aquéllas.

Por último, la Historia de América tiene, por razón de su materia—la cultura americana—, conexiones jurídicas con las ciencias o especialidades americanistas—Geología, Paleontología, Antropología, Lingüística, Etnología, etc.—y con la Historia de España. Ahora bien: esto no quiere decir, en ningún caso, que la Historia de América sea solamente una parte del conjunto de especialidades que se llama *americanismo* en general; ni tampoco ha de entenderse que la Historia de América sea una parte de la Historia de España. Porque las ciencias se especifican por su objeto formal, pero se dividen por su objeto material. Más bien, por el contrario, la Historia de América domina sobre las especialidades concretas americanistas, ya que cada una de éstas le sirve de auxiliar.

Por lo que respecta a las conexiones entre la Historia de España y la Historia de América, ésta no es parte de aquélla, rigurosamente hablando, ni aun en el período en que aquel continente dependía políticamente de la Corona española, pues siempre "aquellos reinos" conservaron su fisonomía y matiz diferencial, y aun influyeron en la propia Historia de España.

#### EL HISTORIADOR Y LA HISTORIA DE AMÉRICA

Determinada ya la situación de la Historia de América dentro de la Historia universal, quedan aún por hacer algunas precisiones acerca de la causa eficiente. ¿Quién "hace", pues, la Historia de América? De otro modo: ¿qué tipo de historiador es el que, en rigor, puede ocuparse con el objeto de esa peculiar especie de conocimiento histórico que es la Historia de América?

Como es sabido, causa eficiente es aquella que con su acción influye en la producción o existencia de un ser y está solicitada por el fin y condicionada por la constitución intrínseca del ser. Ahora bien: este

ser, en el caso de la Historia de América, es la cultura americana. No es, pues, el ser de que se ocupa la Historia de América el continente americano, ni se puede, en rigor, hacer una Historia con base fundamental en la geografía, a menos que se convierta la Historia en una serie de descripciones de las distintas partes del mundo, en que se incluya la historia de cada una.

El concepto de Historia de América no es, por tanto, la resultante de una suma del concepto de "Historia" más el concepto de "América", considerando ésta como un continente. Esto sería un modo demasiado mecánico e inerte de entender la Historia de América. Es, por el contrario, el elemento "Historia" lo que debe insertarse completivamente en el elemento "América". De otra manera: es lo que contiene América, no el continente americano, lo que hay que estudiar en Historia de América. Es decir, hay una articulación de la forma Historia y la materia "cultura americana", según la teoría hilemórfica de Aristóteles, con arreglo a la cual, materia y forma no se unen con unidad accidental, sino que son momentos o aspectos de una unidad esencial.

Si, pues, la Historia de América no es la de un continente, sino la de un contenido, y este contenido es la cultura americana, el historiador de América ha de tener imprescindiblemente una formación americanista. Ha de conocer, por tanto, las técnicas y los métodos de investigación propios de la Historia de América y ser, además de historiador, también americanista.

Pero todavía algo más. El historiador de América debe poseer no sólo esas técnicas y esos métodos y saberes concretos, sino algo que es previo y superior a todo eso, y que llamaré una específica sensibilidad intelectual para los fenómenos americanos; es decir, un específico modo de tender hacia la Historia y hacia lo americano en la unidad esencial de estos dos elementos. Porque la mera sensibilidad histórica general aplicada a la fenomenología americana no produce auténticos historiadores de América, sino arqueólogos de América.

De ahí la importancia de conocer América *de visu*, directamente, no sólo por el conocimiento directo de la tierra, sino también por el conocimiento y el trato directos de los hombres americanos. A este respecto, Alfonso Reyes ha llamado la atención—en su obra *La crítica en la edad ateniense*—sobre la importancia de la conversación en los países hispanoamericanos como instrumento de la vida intelectual. Y, en efecto, todo cuadro de la vida hispanoamericana hecho sobre la base exclusiva de los libros resulta siempre deficiente.

#### TRIPLE SENTIDO DE "HISTORIA DE AMÉRICA"

Lo expuesto hasta ahora permite, pues, demostrar la posibilidad de ese tipo especial de conocimiento histórico que es la Historia de América, cuyas razones o causas de ser han quedado apuntadas. Ahora bien: la expresión "Historia de América" puede ser entendida en tres diferentes sentidos. En primer lugar, en un primer sentido obvio, al leer "Historia de América" puedo interpretar que se trata de una

Historia que se ocupa con América, y a esto llamo sentido objetivo de la Historia de América. Pero también esta expresión puede ser tomada en el sentido de una Historia hecha o escrita por América, es decir, por los americanos. En este sentido subjetivo, Historia de América significaría, por tanto, el punto de vista americano de la Historia en general y, como es claro, de la propia historia americana en particular. Por último, la expresión "Historia de América" puede ser considerada en un sentido final, entendiendo entonces que se trata de una Historia para América, es decir, de una historia dirigida a América, escrita o hecha pensando que América pudiera requerir un determinado tipo o una específica interpretación de la Historia en general, de su propia historia o de otra historia particular cualquiera.

Y no es ociosa esta distinción, como podría parecer a algunos que la miren superficialmente, porque es evidente que del sentido que se dé a la expresión "Historia de América" dependerá fundamentalmente el concepto que de ella se tenga. Por otra parte, si bien nadie, en general, ha interpretado la Historia de América con arreglo al sentido final que puede darse a esta expresión, no todos los historiadores, en cambio, dan a la Historia de América solamente el sentido objetivo que aquí se le ha asignado. Este es el caso, por ejemplo, de los llamados "originalistas", que dan o tienden a dar a esa expresión su sentido subjetivo, evidenciando así la existencia de un punto de vista exclusivamente americano, como opuesto al de una interpretación netamente europea de la Historia de América.

Por eso, no está de más repetir que esa expresión se toma aquí en su sentido objetivo y que se considera, por tanto, la Historia de América como la especie o parte del género Historia que se ocupa con América, es decir, con la cultura americana. Ahora bien: si aquí la palabra América no se toma en su acepción de nombre de un continente geográfico, sino como expresión de un contenido históricocultural, será necesario precisar el concepto de "cultura americana" y, antes que eso, el sentido y alcance del término "americano". Esto, en realidad, equivale a suponer que dentro del nuevo continente que se llama América transcurre más de un proceso histórico y existe, en consecuencia, más de una cultura.

En efecto, dejando aparte—por no tener aquí cabida—la refutación de la tesis que afirma—en cualquiera de sus tres variantes—la unidad históricocultural del continente americano, y sin considerar tampoco—por igual falta de espacio—las interpretaciones que señalan la existencia de cuatro y tres Américas distintas cultural e históricamente, se considera aquí que la tesis acertada es la llamada de la polaridad continental; es decir, la que sostiene la división del continente americano en dos mundos esencial y radicalmente distintos desde el punto de vista históricocultural; a saber: el mundo anglosajón y el mundo hispánico. Híspánico he escrito, y bajo este término queda comprendido también el Brasil, porque hispánicos, y no ibéricos, fueron los españoles y portugueses que colonizaron a América. Y para demostrarlo no es preciso acudir al canto I, estrofa XXXI de *Os Lusíadas*, si bien la autoridad de Camoens sea excelsa e inamovible. Porque los españoles y portugueses que tal ha-

zaña realizaron no eran hijos de la oscuridad prehistórica ni de la estrechez localista de un Indíbil o un Viriato, sino de la universalidad y de la cultura romanas elevadas, además, por el cristianismo. Y fué Roma, precisamente, la que a toda la Península llamó Hispania, no Iberia. Por lo demás, los iberos, como es sabido, no pasaron de ser unas tribus localizadas en el este de la actual España y que ya habían sufrido cambios y mezclas raciales incluso desde mucho antes de la llegada de los romanos.

Así, pues, en el continente americano conviven dos mundos culturales esencialmente diferentes y aun opuestos: el anglosajón y el hispánico, divergentes no sólo por sus respectivos procesos históricos, sino además en sí mismos, como entidades culturales. ¿En qué se basa tan radical separación?

No es necesario reproducir aquí los conocidísimos y muy repetidos argumentos que demuestran hasta la saciedad que el proceso de formación étnica, social y política de Hispanoamérica fué totalmente distinto al que tuvo lugar en la América anglosajona. Pero lo que nunca se subraya bastante es que esa radical, esa esencial diferencia que separa al mundo hispánico del anglosajón en América está ya perfectamente clara y explícita en sus distintos orígenes y procedencias. Hispanoamérica, en efecto, es hija de la cultura grecolatinacristiana e hispánica, es decir, de la Edad Media cristiana y católica, con la que no rompe el Renacimiento hispánico. Es hija, pues, de la mal llamada Contrarreforma, que fué la verdadera Reforma; en otras palabras: de la modernidad católica que España postuló y defendió hasta ser derrotada. Esta es, en definitiva, la sustancia cultural hispanoamericana. Angloamérica, por el contrario, es hija de algo tan diferente y opuesto a todo lo antes señalado como el Renacimiento paganizante, el humanismo materialista y del orgullo—como dice Ramiro de Maeztu—y la Reforma protestante. Es decir: Angloamérica es hija, precisamente, de aquello contra lo que combatió España sin descanso. ¿Cómo, pues, van a convergir Hispanoamérica y Angloamérica si representan, justamente, dos mundos culturales opuestos?

Pero, por otra parte, Hispanoamérica tiene otra característica cultural que la separa de Estados Unidos; a saber: su carácter mestizo. Porque con lo hispánico, que forma la sustancia de su cultura, Hispanoamérica tiene lo puramente autóctono, lo no importado de Europa, es decir, lo propiamente indioamericano. De ahí que Hispanoamérica sea lo único verdaderamente americano que hay en América, frente a lo angloamericano, que es puramente europeo. Y de ahí también que la única cultura americana de América sea la de Hispanoamérica. Por eso, si la Historia de América es, según se dijo más arriba, aquella especie o parte de Historia que se ocupa con la cultura americana, ahora se ve que Historia de América quiere decir, rigurosa y propiamente, Historia de Hispanoamérica.

No tiene, por tanto, cabida en la Historia de América, teórica y científicamente hablando, la historia de las colonias inglesas de la América septentrional ni la de los Estados Unidos de Norteamérica, como aquellas colonias se llamaron a partir de su independencia. Y tampoco, en consecuencia, cabe incluir administrativamente dicha historia en una asignatura o dis-

ciplina llamada Historia de América, ya que el estudio de la historia colonial norteamericana es un capítulo de la historia inglesa, que se estudia en la disciplina llamada Historia Universal en la Edad Moderna, y el estudio de la historia estadounidense queda incluido, a su vez, en la materia de la disciplina llamada Historia Universal en la Edad Contemporánea.

Queda, pues, reducida la Historia de Angloamérica, dentro de la Historia de América, al modesto papel de apéndice, aunque en el curso de la historia hispanoamericana se hagan a aquella Historia cuantas alusiones y referencias sea preciso hacer. Y que esto es así parece atestiguarlo don Antonio Ballesteros Beretta, quien al distribuir los veinticinco tomos de que consta la monumental *Historia de América y de los pueblos americanos*, que él dirigía, solamente dedicó uno de ellos a la historia de los Estados Unidos y a la del Canadá.

En cuanto al Brasil, de más está decir que teórica y científicamente hablando su historia está incluida, por derecho propio, en la Historia de América, pues en ella se dan, salvados los matices diferenciales del caso, los caracteres generales que pueden señalarse en la historia de la América estrictamente española. Ahora bien: ni por su volumen intrínseco ni por su importancia cultural—puesto que en Brasil no se halló una alta cultura, como en México y Perú—se puede conceder a la historia brasileña la misma extensión que a la de la América española, pues aunque no puede olvidarse que hoy el Brasil es, quizá, la primera nación de Hispanoamérica, también se reconocerá que este extraordinario avance se ha realizado en la época más reciente, la cual queda, casi por completo, fuera del marco de lo que abarca el conocimiento histórico.

#### LO ESPAÑOL EN LA HISTORIA DE AMÉRICA

Pero si la Historia de América es, según se ha dicho, Historia de la cultura americana y ésta es una cultura mestiza, resultante de la integración de lo hispano y lo autóctono americano, o amerindio, no se puede hacer historia de la cultura americana sin tener en cuenta el elemento hispano, o español en su caso, que la integra. Ahora bien: este elemento español entró en contacto con lo amerindio mediante esas dos esferas de acontecimientos—hechos e ideas—que se conocen con los nombres de Conquista y Colonización. Ello significa, así, que es imprescindible el estudio de la Colonización a la hora de hacer el de la cultura americana y, del mismo modo, que tampoco se podrá prescindir del despliegue temporal de la Colonización, es decir, de su historia, cuando se estudie el proceso histórico o desarrollo temporal de la cultura americana.

Resulta inevitable, pues, en este punto, hacer una precisa distinción entre ciencia y disciplina o asignatura. Científicamente, en efecto, es redundante hablar de "Historia de América e Historia de la Colonización española", ya que la Historia de la Colonización española está necesariamente incluida en la Historia de América, como parte que es de ésta, a menos que de la Historia de América se tenga un limitado y estrecho concepto positivista.

#### LA CULTURA AMERICANA

En las páginas anteriores se ha dicho varias veces que la Historia de América es aquella parte o especie del género Historia que se ocupa con lo americano, es decir, con lo que también aquí se ha llamado repetidamente la cultura americana, acerca de la cual se ha afirmado tan sólo que se trata de una cultura mestiza, resultante de la integración de lo hispano y lo autóctono americano o amerindio. Tal concepto, sin embargo, requiere una más amplia explicación en busca de mayor claridad y superior exactitud. Y ésta es la oportunidad de intentarlo.

Dejando aparte las diversas interpretaciones que se han dado como solución al problema de la cultura americana, cabe afirmar que la presencia hispana en América origina, mediante su contacto con lo autóctono americano, una nueva cultura, que, por de pronto, puede ya calificarse de mestiza y que es distinta de cada una de las dos originarias, si bien esté notablemente más próxima y en relación más directa con la cultura hispana que con el mundo precolombino.

Lo mestizo representa, pues, una unidad cultural cualitativamente nueva, y lo que importa ver en ella no es tanto el predominio de uno de los componentes sobre el otro, aunque este predominio exista, sino la nueva cualidad de la cultura mestiza. Esta se halla integrada por dos elementos esenciales: lo hispano y lo indio, a los que se añaden, de modo absolutamente secundario y adjetivo, otros dos: lo negro y lo latino, aunque sin olvidar la presencia del elemento angloamericano, también meramente adjetivo, pero que va adquiriendo cada vez mayor potencialidad expansiva.

Pero aquí se trata de captar en su unidad esencial o entitativa el concepto de cultura americana, viendo en qué forma se integran y conjuntan los elementos analizados para constituir el todo que es esa cultura. Para ello, voy a acudir a la doctrina sobre las causas del ser, ya que comprender un ser consiste en saber más o menos perfectamente sus razones de ser, es decir, en conocer sus causas. Y me fijaré en la causa eficiente.

Como es sabido, causa eficiente es aquella que *con su acción* influye en la producción o existencia de un ser. Su causalidad, por tanto, consiste en su acción. Ahora bien: desde el punto de vista de su *subordinación*, las causas eficientes se dividen en: *principales*, que son las que producen el efecto en virtud de su actividad propia, e *instrumentales*, que producen su efecto bajo la acción de una causa principal, a la cual deben el que, ejercitando su actividad natural, pueden realizar un efecto superior a ésta. A su vez, la causa principal se divide así: *primera*, que es independiente de toda otra en el ejercicio de su causalidad (Dios), y *segunda*, que depende de una o de muchas otras causas en el ejercicio de su causalidad para pasar de la potencia al acto de ser causa. En cuanto a la causa instrumental, además de su acción *propia*, ejerce una acción *instrumental*, debida a la causa principal, que deja sentir su influencia pasajera sobre ella, elevándola, mediante una premoción física, por encima de lo que puede por sí sola, hasta el punto de producir un efecto más noble que ella misma. Este efecto proviene todo entero de la causa principal y de la causa

instrumental, existiendo una *subordinación*, no una mera coordinación, de ésta a aquélla.

Puen bien: aplicando estas nociones al concepto de cultura americana, diré que la cultura americana es una cultura mestiza, como resultado de la conjunción de una causa principal: la cultura hispana, con una causa instrumental: la cultura india precolombina. Así, la cultura hispana, como causa principal de la cultura americana, hizo posible con su acción, al conjuntarse con la cultura india precolombina, que ésta, como causa instrumental de la cultura americana, ejerciera, además de su acción propia, una acción instrumental, que elevó a la cultura india precolombina hasta producir un efecto más noble que ella misma. Este efecto más noble que la cultura india precolombina es la cultura americana, la cultura mestiza, y proviene todo entero de la cultura hispana—causa principal—y de la cultura precolombina—causa instrumental—, de la conjunción de ambas, pero existiendo una subordinación de la cultura precolombina, como causa instrumental, con respecto a la cultura hispana, como causa principal.

Ahora se comprenderá, pues, hasta qué punto es erróneo hablar de la cultura americana como una mera prolongación de la cultura hispana y sin considerar el elemento indio de ella. Y se verá también cómo es vana la pretensión de algunos de tratar de equiparar las dos culturas integrantes de la americana o de dar a la cultura precolombina unas supuestas posibilidades de “sublimación” y “transformación” de la cultura hispana. Esta, como causa principal, ejerció su efecto en virtud de su actividad propia—virtualidad recibida, a su vez; mejor, causada por otras causas principales—y permitió a la cultura precolombina—causa instrumental—ejercer, además de su acción propia, una acción instrumental en conjunción con la acción de la causa principal, acción mediante la cual pudo elevarse lo indio a ser, junto con lo hispano, lo americano. En otras palabras: lo hispano permitió a lo indio salvarse cristiana y católicamente en lo americano.

Respecto a los demás elementos señalados como integrantes de la cultura americana, lo latino y lo germánico no pasan de constituir elementos adjetivos y de acción semejante a la de la causa accidental; lo mismo que la de lo negro, aunque este elemento en evidente menor jerarquía.

## METODOLOGIA

La fisonomía del método debe depender, como es sabido, de la del objeto de la ciencia por la cual viene solicitado. Aquí se delinearé, pues, el método congruente con la ciencia históricoamericana tal y como ha quedado diseñada en los párrafos precedentes. Y su estudio se desarrollará en dos breves apartados, ocupados con el método de investigación y el método de enseñanza, respectivamente.

### a) MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En el avance hacia la construcción histórica cabe distinguir dos etapas orgánicamente sucesivas: la documentación o adquisición de material y la construc-

ción u ordenación de la síntesis selectiva. Pero la Historia de América, como otras especies de Historia, debe incluir el estudio de hechos e ideas, y cabe la posibilidad, en consecuencia, de historiar sólo éstas y hacer, por ejemplo, la Historia del pensamiento americano. Pues bien: en este caso, debe añadirse una tercera etapa en la construcción histórica, que consistirá en la reintegración al contexto histórico de la doctrina, la idea o el pensamiento de que se trate.

En principio, pues, nada es más importante que la documentación, la captación del dato. Para ello, cuantos procedimientos se utilizan en Historia general, y en la de la cultura especialmente, deben ser trasladados aquí para su rigurosa aplicación. Así, en primer lugar, deberán tenerse en cuenta las condiciones críticas indispensables, que dan al historiador una “saludable desconfianza” para no aceptar sin previo examen todo lo que las fuentes digan, y una también indispensable carencia de prejuicios, hasta donde esto es, naturalmente, posible, pues no hay que olvidar que la Historia se hace siempre desde un presente determinado y que éste determina, a su vez, en cierto modo, al historiador. Esta observación se convierte, por otra parte, en un dato más a tener en cuenta cuando se estudian acontecimientos ya historiadados en épocas anteriores. Después hay que conocer los trabajos de conjunto que comprendan el objeto de la futura investigación; los trabajos monográficos que se relacionan con dicho objeto, y las colecciones documentales publicadas. Sólo entonces, en efecto, se deberá pasar al estudio de las fuentes y documentos inéditos, y para realizarlo será preciso hacer una minuciosa crítica interna y externa, aquélla para la determinación del hecho o hechos de que se trate: comprobación de la autenticidad, fijación de época, lugar de origen y autor de la fuente y la crítica de documentos en general, de monumentos y productos culturales, etc.

El método de la Historia de América, será, pues, en este sentido, idéntico al de la Historia en general, en cuanto que, al igual que éste, habrá de ser capaz de producir un saber inequívoco. Pero no hay que olvidar que el método es una creación, bien que subsidiaria de la creación científica, que consiste en discernir y crear el camino capaz de conducirnos hacia la meta de las verdades científicas. Esto quiere decir que el método no tiene su fin en sí mismo, sino en las metas a que conduce, y de ahí que deba adaptarse a ellas. En otras palabras: el método tiene una función transitiva y debe estar en consonancia, por tanto, con la disciplina para la que haya sido hecho.

Se trata aquí de Historia de América. En consecuencia, al determinar el hecho o el acontecimiento, al captar el dato, hay que tener en cuenta que se trata de hechos y acontecimientos americanos, es decir, mestizos. Se impone, pues, la obligación de investigar cuándo se trata de un hecho americano y cuándo tan sólo de una superposición de distintos elementos culturales. El método de la ciencia históricoamericana debe permitir esta determinación. Ahora bien: ¿es posible ese método? Y, en caso afirmativo, ¿cuál ha de ser y en qué debe consistir?

Si Oswaldo Spengler, por ejemplo, hubiera tratado explícitamente este tema, contestaría a la primera pregunta afirmativamente, y diciendo—para responder a

la segunda—que sólo el método analítico, el análisis, puede determinar la naturaleza de un hecho o de un acontecimiento mestizo. Es decir: Spengler, que no admite, en realidad, el mestizaje cultural, propugnaría descomponer el hecho en las partes que lo integran y ver qué hay en él de cada una de las culturas originales. En el caso que nos ocupa, ver, pues, separadamente lo que el hecho americano tiene de hispano y lo que tiene de amerindio.

Es indudable que este análisis debe realizarse con los hechos y las ideas con que se ocupa la Historia de América. Así, en la crítica externa e interna de las fuentes será importante considerar, como se deduce de la doctrina general sobre este punto, si la fuente o el documento, si el testimonio o el dato proceden de origen español, indígena o mestizo; y en el estudio, por ejemplo, de las formas religiosas del indio actual, será igualmente importante tener en cuenta lo que en ellas hay de catolicismo puro y lo que puedan tener de prácticas, costumbres, expresiones o ideas heredadas de las viejas religiones autóctonas. Pero, en cualquier caso, este análisis, este método analítico ha de utilizarse sólo como posible operación previa a una síntesis, a un método sintético, que considerará los hechos mestizos como tales, no en cada una de sus partes integrantes, sino en el todo, en la unidad indivisible que tal hecho es en sí mismo, pues ya se dijo que lo americano no es la suma de lo hispano más lo indio, sino el resultado de su conjunción, y que tal análisis deshace la cultura americana, pues, al considerarla en sus partes, convierte a éstas en "todos".

A este método sintético está, pues, necesariamente subordinado el análisis, el cual es tan sólo una operación previa a la ulterior comprensión sintética del hecho americano. Este nos será revelado, pues, mediante una síntesis, que consiste en deducir las "líneas de fuerza" que presiden la conjunción de lo hispano y lo indio, y el modo cómo, en el espacio y en el tiempo, se opera dicha conjunción.

Espacio y tiempo condicionan, en efecto, la conjunción de lo hispano y lo indio, es decir, la creación de la cultura americana, y de ello resulta la diversidad históricocultural que existe, dentro de la fundamental y superior unidad de Hispanoamérica, entre las diversas regiones de aquel continente. El ser americano se dice, pues, también de varias maneras, y esto permite el lícito uso de un método comparativo en el tratamiento de la historia americana.

El método comparativo puede ser aplicado también, naturalmente, en relación con la historia de las áreas extrañas a la cultura americana. Por otra parte, al estudiar las relaciones de esta cultura con otras, habrá que tener en cuenta lo que Toynbee llama relaciones "provincianas" y relaciones "ecuménicas", es decir, relaciones entre los países pertenecientes a la misma comunidad cultural, en el primer caso, y relaciones de la comunidad con otros países o comunidades, en el segundo. No son, evidentemente, iguales las relaciones de Hispanoamérica con España que las de aquel continente con Francia, Inglaterra o Estados Unidos de Norteamérica, ni las de Hispanoamérica y España juntas con los demás países.

Con arreglo, pues, a estas ideas debe hacerse la preparación del material y, una vez realizada, la comparación del contenido de las fuentes, mediante la crí-

tica de relación de ellas. El casuismo de la crítica comparativa es, empero, tan grande que es prácticamente imposible señalar todos los problemas que puedan presentarse. Bastará, pues, con recordar que deben tenerse en cuenta las concordancias, enlaces y contradicciones que se presenten, las cuales serán de más fácil resolución a medida que se avanza en la construcción o síntesis. Realizada ésta, por último, sólo falta hacer la interpretación y la exposición, la cual deberá atenerse a las leyes de la prosa narrativa o descriptiva, si es que pueden fijarse algunas más que las de unidad, claridad, proporcionalidad y las que naturalmente exigen a la exposición algunos factores históricos.

#### b) MÉTODO DE ENSEÑANZA

La enseñanza de la Historia de América participa de dos limitaciones comunes a la de cualquier otra ciencia. En primer lugar, ofrece una limitación jurídica o esencial, en cuanto se trata de forjar un hábito en un entendimiento ajeno, el cual ha de ser, precisamente, activo y no puramente receptor. Por otra parte, una limitación fáctica, derivada de la extensión de la asignatura, no sólo debido a su longitud lineal, sino al volumen cultural que contiene, el cual no concuerda con el plazo asignado para su enseñanza.

Para este último problema se han ofrecido soluciones extremas. Bien se ha atendido a la completa explicación de la disciplina, con mengua de la profundidad requerida; bien, renunciando desde el principio a una exposición completa, se ha dedicado todo el esfuerzo al estudio de temas especiales o monográficos. Cabría, sin embargo, la adopción de un sistema intermedio, que atendiese por igual al suministro de un esquema general de la Historia de América y a la introducción del alumno en la investigación científica, prestando así atención a la unidad en que a la formación universitaria deben concurrir—según Jaspers—la iniciación en la doctrina y en la investigación.

En cualquier caso, en la enseñanza de la Historia de América se hace indispensable el establecimiento del curso general, destinado a suministrar, cuando menos, un esquema panorámico, claro y esencial del contenido de la disciplina. Esto es imprescindible, sobre todo si se tiene en cuenta que los alumnos, en la mayoría de los casos, se encaran por primera vez con el estudio de la Historia de América y no se puede, por tanto, dar por supuesta o sabida no sólo ninguna parte o ningún aspecto de la asignatura, mas ni siquiera la predisposición o sensibilidad necesaria para la comprensión de los hechos e ideas.

Porque, además, en la enseñanza de la Historia de América se tropieza, en general, con una dificultad específica, dimanada justamente de esa falta de sensibilidad americanista. Me refiero a la falta de atención e interés del alumno español, en general, hacia la Historia de América. Y he aquí una razón más que abona la explicación del curso general, ya que ella permitirá también infundir en el alumno ese sentido americanista que es imprescindible para la comprensión de los fenómenos americanos.

Por último, la carencia actual—en España al menos—de un manual hecho con rigor y altura univer-



## Sobre la "Ley Collard" de reforma de la Enseñanza en Bélgica

A las cero horas cinco minutos del día 6 de enero de 1955, los soñolientos ministros del Gabinete belga levantaban su fatigosa sesión con la satisfacción íntima de haber dado remate al proyecto de ley de reforma de la enseñanza, que iba a amargar, sin embargo, la paz y la felicidad de la gran mayoría del pueblo. El proyecto, elaborado inicialmente por el ministro de Instrucción Pública, Collard, pasaba así a convertirse en proyecto oficial, que el Gobierno sometería a la aprobación de las Cámaras.

Es objeto fundamental de nuestro intento analizar el contenido de esa ley tan trascendental, cuyo texto, vertido al castellano, puede encontrar el lector en otras páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN (\*); pero su interpretación no puede ser acertada sino bajo la luz que proyectan acontecimientos anteriores, cuyo examen se impone en consecuencia, aunque obligue a extenderse en el relato tal vez más de lo que sería prudente a primera vista.

### I. ANTECEDENTES

#### 1) ALGUNAS NOTAS PREVIAS

Cada vez va siendo menos exacto hablar de Bélgica como unidad, puesto que más bien existen dos Bélgica, que, a lo sumo, se soportan mutuamente. Su monarca ha querido siempre llamarse rey "de los belgas"; pero aquella unidad original entre los súbditos se ve minada progresivamente por la división que los polariza en torno a ideas de las que no se abdicaría fácilmente. Catolicismo frente a liberalismo a lo largo del siglo XIX, catolicismo frente a socialismo más bien en la actualidad, apoyados, casi identificados, en el substrato político de las provincias de Flandes y Valonia, respectivamente, no son para los belgas simples recuerdos que tienen más o menos una vida burguesa uniforme; antes bien, banderas que mantienen siempre latente la posibilidad del combate, cuya violencia puede adquirir pábulo fácilmente cuando se ventilan los supremos intereses o lo que como tales es considerado.

Por esta razón, por la facilidad con que la lucha podía surgir, la necesidad de la convivencia pacífica fué imponiendo una conducta política habitual de compromiso externo, de concesiones mutuas, incluso en materia tan delicada y de fondo tan intransigente como la educación. El ministro que fué de Instrucción Pública en el último Gobierno socialcristiano, Harmel,

describe de este modo la política seguida hasta 1954:

"Por ambas partes y desde el siglo XIX, las posiciones de hecho se apartan de las teorías, a veces ampliamente, en la medida de las relaciones de fuerza y más todavía por la idea fundamental de que un país, que se ha batido durante tantos siglos por sus libertades esenciales, debe intentar hallar un compromiso honorable en el campo más delicado. Así, por parte de los católicos, se ha llegado a admitir la posibilidad de que el Estado represente un papel más que supletorio y cree su red de enseñanza dentro de los límites fijados por las leyes; igualmente la izquierda liberal, relevada pronto por el socialismo, ha aceptado conceder a la enseñanza libre un régimen de subvenciones y una situación legal en el seno de la nación, que se traduce, por ejemplo, en el derecho de expedir títulos y diplomas con valor oficial. De esta evolución de ciento veinticinco años ha nacido el régimen escolar en que Bélgica vive", aunque en el fondo las posiciones doctrinales siguen siendo irreducibles: para los cristianos, "la primacía de la libre iniciativa de la Iglesia y de los padres" y "la total igualdad de trato en todos los órdenes por los poderes públicos"; para los laicistas, "el monopolio escolar" para estos poderes y la prohibición de subvenciones a los Centros de enseñanza libre (1).

Este compromiso habitual de que habla Harmel no debemos verlo, sin embargo, como el producto de una conducta de cortés condescendencia, sino como el resultado de pugnas violentas, externamente manifestadas, sobre todo en torno a la ley laicizante de Frère-Orban (1879), hasta su derogación en 1885.

Otro episodio, aparentemente ajeno a toda cuestión de política docente, ha extendido poderosamente su influencia sobre el problema escolar belga, en cuanto produjo una huella honda en el espíritu de la fracción flamenca, que conservó desde su consumación un latente deseo de venganza; nos referimos a la abdicación del rey Leopoldo III. No es posible olvidar (no lo ha sido, singularmente, para Flandes) que la renuncia de Leopoldo a la corona fué producida por la presión del socialismo, encarnada en los valones, los cuales, lanzándose a la calle, anulaban por la fuerza la voluntad legítimamente expresada en las urnas.

En el plebiscito leopoldista del 13 de marzo de 1950, votaban en favor del rey 21 distritos, correspondientes a las cinco provincias flamencas y dos de Valonia,

(1) P. Harmel: *Note sur la législation scolaire et les projets gouvernementaux*. Bruselas (F. N. E. M. C.), 9 febrero 1955 (multicopiado), fol. 3-4. (La nota ha sido publicada en castellano por la F. A. E., con el núm. 33 de la colección "Enseñanza", bajo el título "El problema escolar en Bélgica".)

\* Véase "Legislación Extranjera", nueva Sección en encarte de la R. DE E., núm. 39, serie A. I II, 3, págs. 1-8 (enero 1956).

representantes del 57,68 por 100 de los votantes; en contra lo hacía el 41,07 por 100, triunfante en las otras dos provincias valonas; dentro de las regiones, en Flandes votaba por Leopoldo el 72 por 100, y en Valonia solamente el 42,5 por 100. Pero los socialistas, apoyando el movimiento "Valonia Libre", disponían una marcha sobre Bruselas para el 1 de agosto de aquel año, 1950, ante cuya amenaza Leopoldo III cedía los poderes a su hijo y terminaba por abdicar un año después. Desde ese momento, la tendencia separatista ha seguido aumentando (2), y la herida de los flamencos, católicos y monárquicos en su conjunto, ha permanecido constantemente abierta.

El último antecedente, cuyo conocimiento se nos ocurre ser necesario, es el ejercicio del Poder por el partido socialcristiano desde 1950 hasta 1954, con la constitución de Gobiernos homogéneos y la elaboración de leyes precisas para la organización general de la enseñanza, como las relativas al régimen de subvenciones (13 de julio de 1951), organización de la Enseñanza Media (17 de diciembre de 1952), establecimiento de comisiones mixtas (también de 17 de diciembre de 1952) y organización de la Enseñanza Técnica (29 de julio de 1953).

La política de los Gobiernos salidos del P. S. C., y concretamente del ministro Harmel, tendía a hacer realidad el derecho igual de los padres a la educación de sus hijos, teniendo presente la importancia que, por voluntad de aquéllos, han de tener en Bélgica los Centros libres de inspiración confesional; pero, fuera por alguna imprudencia cometida, o ya, sobre todo, por la aversión a todo lo católico, que en política unía a liberales y socialistas, es lo cierto que la actividad legislativa de ese período (1950-1954) despertó, junto a la simpatía de la opinión católica (3) y cristiana en general, la oposición organizada de los partidos izquierdistas (4).

## 2) LAS ELECCIONES DE 1954 Y LA NUEVA POLÍTICA SOCIALISTA

Nueva ocasión para ventilar la disputa iban a proporcionar las elecciones parlamentarias del 11 de abril de 1954; pero, aunque los programas de los partidos contenían distintos extremos de interés vital para el pueblo belga, ni éste ni la misma opinión internacional se engañaban sobre el verdadero fruto de la confirmación del P. S. C. en el Poder o de la subida de los socialistas al mismo. Los socialcristianos perdieron la mayoría en las dos Cámaras, aunque continuaban con mayor número de escaños que cualquier

(2) La tendencia era ya muy violenta en 1940. Cfr. declaraciones de Jacques Pirenne, secretario de Leopoldo III, hechas en 8 diciembre 1949, y publicadas en la revista belga *Le Phare* del 14 diciembre.

(3) Cfr. F. Trossarelli, "A proposito di due recenti riforme scolastiche". (En *La Civiltà Cattolica*, año 104, vol. III, cuaderno 2.478; Roma, 19 septiembre 1953, págs. 582-594.)

(4) "Las subvenciones concedidas por el ministro de Instrucción, Harmel, a las escuelas privadas católicas y las tentativas de infiltración de elementos católicos en los mismos Centros docentes del Estado han levantado en el país una fuerte oleada de anticlericalismo." (*Relazioni Internazionali*, año XVIII, núm. 16, Milán, I. S. P. I., 17 abril 1954, página 397: "Sconfitta dei cristiano sociali nel Belgio".)

otro partido; pero, aunados socialistas y liberales, esta coalición tomaba sobre sí, no solamente la carga del Poder ejecutivo, sino también la acción conjunta en el Parlamento, en donde la suma de sus puestos les confiaba una holgada mayoría.

Apenas hecho el recuento de los votos, y antes que el nuevo Gobierno hubiese quedado constituido, voces, incluso de allende las fronteras, profetizaban lo que era fácil adivinar: "Los socialistas aspiran a suprimir las subvenciones concedidas a las escuelas católicas. Esta cuestión suscitará en Bélgica más emoción que el proyecto socialista de reducir a dieciocho meses el servicio militar..." (5). En efecto, cuando el nuevo jefe del Gobierno, Van Acker, exponía al Parlamento su programa, se podía adivinar, tras la medida de sus frases, la claridad y la fuerza de su propósito, reflejado en tres puntos coincidentes: defender "la escuela pública" (debería haber dicho "la escuela estatal", como veremos después), dar preferencia a los titulares de diplomas estatales para la provisión de las plazas vacantes y someter la enseñanza libre a todas las reglas de control aplicadas a la "oficial".

La lucha está a punto de estallar y al Gobierno le interesa evitarla para poder ejecutar mejor su programa; de ahí que, recogiendo la realidad del ambiente popular, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Collard, se apresure a declarar, ante la Comisión de Hacienda de la Cámara, que su propósito en torno al presupuesto "no significa en modo alguno una declaración de guerra a la enseñanza libre" (6).

## II. LA BATALLA DE LA ENSEÑANZA

### 1) PRIMEROS CHOQUES

Mas, en efecto, era la guerra. Una guerra que tenía su primera manifestación en los proyectos presupuestarios, pero que se anunciaba con mucho mayor alcance en el texto, todavía sólo conocido por referencias no oficiales, de los proyectos de leyes de enseñanza.

Por tres veces, que nosotros sepamos, levantó su voz la jerarquía católica belga para llamar la atención sobre el problema y evitar su desacertada solución. Ya el 27 de junio, el cardenal Van Roey, aprovechando su intervención pública en Gante, prevenía contra el futuro amenazador; días después, el obispo de Brujas, monseñor De Smedt, publicaba una carta pastoral expresamente dedicada a tratar de los deberes de los padres cristianos y de los peligros de la escuela neutra (7); por fin, el 14 de agosto, los preladados dirigían una dura carta colectiva al presidente del Gobierno y al ministro Collard, protestando contra la política de "eliminación de la enseñanza libre" acometida por el ministro, que, con independencia de la preparación de los proyectos de reforma, nombraba para las vacantes sólo a los titulados por Universidades del Estado o por la Universidad Libre (liberal) de Bruse-

(5) Artículo editorial de *Le Monde*; París, 13 abril 1954, pág. 1.

(6) *Le Peuple* (diario socialista de Bruselas), 20 mayo 1954.

(7) Cfr. *Gazette de Liège*; Lieja, 24-25 julio 1954.

las, negaba toda petición de reconocimiento de escuelas técnicas, y parecía pretender que las clases de religión en las escuelas normales medias del Estado tuviesen carácter puramente facultativo frente a la obligatoriedad de las de moral laica. Pero, mientras apelaban al buen sentido del Gobierno para que cesase en una acción tan peligrosa, se cuidaban de afirmar: "Si, a pesar de todo, hubiera de proseguirse esta ofensiva (contra la enseñanza libre), la lealtad nos obliga a declarar que los obispos, fieles a su misión de defensores de la religión católica, se reservan el ejercitar su poder episcopal para tomar aquellas medidas que la situación requiera" (8).

El Gobierno, en su respuesta del 27 de agosto, afirmaba su respeto a la libertad de conciencia y al desenvolvimiento de las instituciones religiosas, negaba su intención de declarar la guerra a la enseñanza libre o de rehusarle los medios necesarios, y se brindaba al examen de las cuestiones que preocupaban a la jerarquía. Esto no obstante, el proyecto de reducción de las subvenciones seguía adelante, era presentado al Parlamento a mediados de noviembre y, a pesar de la huelga de los profesores católicos, de las concentraciones públicas del "Día nacional de protesta" (24 de noviembre) y de la creciente campaña de prensa, antes de terminar el año 1954 eran votados y aprobados los presupuestos, que incluían la rebaja del 20 por 100 en la remuneración a los profesores de la enseñanza libre, que de esta suerte solamente percibirían, con relación a los haberes del profesorado estatal, el 80 por 100 si se trataba de seculares, y el 40 por 100 si eran religiosos.

Ante esta realidad consumada, y ante el anuncio de la ultimación del proyecto general de reforma, la opinión católica (recuérdense los antecedente aludidos) decidió hacer acto de presencia en la capital, con ánimo de lograr personalmente lo que ya veía que no podría conseguir en el Parlamento, ante la inflexible decisión de los partidos gobernantes. El Gabinete, entonces, temeroso o estratega, anuncia por medio de su presidente Van Acker el propósito de respetar el pago del 100 por 100 de los haberes, pero sin alterar la reducción global prevista en las subvenciones (que era de 500 millones de francos) y con dos condiciones: la equivalencia de los diplomas y el pago directo del sueldo-subvención a cada profesor. El P. S. C. aceptó en principio la propuesta de Van Acker, aunque no veía con claridad cómo se podría ejecutar sin que la reducción de 500 millones afectase gravemente a los Centros libres, y aplazó la concentración que había anunciado para el 13 de enero. Mientras tanto, el Gobierno aceleraba la redacción del proyecto principal de reforma y lo ultimaba, como indicábamos en nuestras líneas iniciales.

## 2) EL "PROYECTO 217"

Presentado a la Cámara el día 1 de febrero de 1955 el "Proyecto de ley número 217", que acomete ya directamente la realización de las ideas estatistas, la Comisión de Instrucción Pública comienza a ocupar-

se del mismo el día 16, en pleno hervor popular de la polémica. Día tras día, la inagotable fogosidad de Du Bus de Warnaffe, de Harmel y de otros jefes del P. S. C. se manifiesta con razonamientos demoleedores en discursos y en artículos, a los que contesta el Gobierno con más frialdad, al menos aparente; en realidad, no le debía interesar la discusión pública; por su parte, la Federación Nacional de la Enseñanza Media Católica se moviliza en todos los puntos a donde su influencia alcanza, y la Iglesia vuelve a hacer oír su voz.

En efecto, el cardenal Van Roey toca de nuevo el tema en su carta pastoral del 2 de febrero; pero es el día 9 de ese mes cuando los prelados creen llegado el momento de hacer una "Declaración sobre los proyectos de leyes escolares", en donde expresan las concesiones que la enseñanza confesional está dispuesta a hacer en aras de la paz (así el pago directo al profesorado de las subvenciones estatales) y se denuncian los atentados que supone el proyecto para la libertad y subsistencia de los Centros católicos de enseñanza.

Por un momento, el Gobierno parece titubear; los ataques no pueden ser más fuertes, y para paliarlos, toman los liberales la iniciativa de someter el texto del proyecto a un Consejo de revisión, del que formarían parte también los socialistas. Del lado socialcristiano, se intenta de nuevo una demostración de fuerza, y así, rematando una campaña de discursos por las provincias, el 26 de marzo tienen lugar numerosas concentraciones de protesta; la de Bruselas, a pesar de su prohibición por el burgomaestre de la ciudad, llega a reunir un gran número de manifestantes (9). El proyecto, sometido a la presión de los acontecimientos exteriores y a la ofensiva interior de las enmiendas, sigue empero adelante, y para el mes de mayo la Comisión de la Cámara concluye su dictamen.

Este retocado "Proyecto de ley, que fija las reglas de organización de la enseñanza del Estado, de las provincias y de los municipios, y de subvenciones por el Estado de Centros de Enseñanza Media, Normal y Técnica", presenta diferencias apreciables respecto del original, quedando intactos solamente dieciocho de sus artículos (10).

Las modificaciones no pueden ser, sin embargo, valoradas a la ligera; muchas de ellas son repetición de un mismo criterio, como la supresión del término "reconocido" con el que se pretendía distinguir a los establecimientos dependientes de las entidades locales; otras agravan más la situación de la enseñanza no estatal, como ocurre con el párrafo segundo del artículo 24, § 1, que permite aplicar la escala II de sueldos en casos donde el proyecto original imponía la III, o con el párrafo segundo del artículo 37, § 1, que pone en manos del ministro sanciones de aplicación peligrosa en los casos de que se considere que un Centro "persigue el reclutamiento de alumnos por medios desleales, especialmente entregándose a ataques contra otros Centros".

Ciertamente que en otros puntos, después recogidos

(9) Mientras la Prensa belga daba la cifra de 70.000 u 80.000 manifestantes, *Le Monde*, de París, hablaba de 50.000, y *Combat*, de 100.000 (cfr. números del 28 marzo 1955).

(10) Artículos 1, 2, 5, 14, 15, 17, 23, 25, 28, 30, 38, 39, 41, 44, 46, 47, 52 y 53.

(8) *Lettre des évêques belges au gouvernement*, aneja a la "Declaración" de 9 de febrero de 1955, pág. 14.

en la ley, el dictamen de la Comisión atenúa los efectos del proyecto original; así, en el artículo 19 se admite la posibilidad, aunque restringida, de que las provincias y los municipios subvencionen Centros de enseñanza con cargo a sus presupuestos; el artículo 21 se muestra algo más generoso que su versión original en la estimación del horario que debe servir de base para el cálculo de la subvención; el párrafo final del artículo 22, § 1, admite una variación automática de los sueldos-subvenciones, que siga a la de los índices de precios en las mismas condiciones establecidas para los sueldos estatales; se introduce un artículo nuevo importante, el 31, que concede la equiparación en las bonificaciones de las tasas académicas ("minerval")\*\* a los alumnos de Centros libres con los del Estado; el artículo 32 y sus concordantes reducen a la condición de "Tribunal de apelación" al que el proyecto configuraba como "Cámara contenciosa", cuyo informe previo había de ser necesario en cualquier supuesto de acción disciplinaria contra un profesor de un Centro no oficial subvencionado; en fin, por no hacer más extensa la enumeración, la Comisión mitigaba la redacción del artículo 43, uno de los más combatidos, como que intentaba romper la tradicional paridad entre miembros de la enseñanza estatal y de la no estatal en el Tribunal de homologación de diplomas.

Sin embargo, muchas de las raíces de la reforma no estaban fijadas en esos textos, sino precisamente en los que la Comisión había respetado, y especialmente en los artículos 1.º, 2.º, 17, 22 (§ 1), 28, 38 (en relación con la cita ya hecha del art. 37), 44 y los derogatorios; en ellos se contienen las normas que habían de determinar la amplitud de facultades atribuidas al Estado en la enseñanza; el sometimiento de los Centros libres a la inspección estatal, incluso en cuanto al nivel de los estudios; la cuantía de las subvenciones en concepto de sueldos; la reducción de éstos a los sacerdotes; la "racionalización" de la enseñanza (es decir, la revisión de las listas de Centros subvencionados y la inadmisión de otros nuevos mientras no se lleve a cabo), y la derogación de las principales normas establecidas en el período anterior.

### 3) PERÍODO DE DISCUSIÓN PARLAMENTARIA

En manos ya de la Cámara de representantes, ésta se apresuraba a transformarlo en ley. No es fácil encontrar en los anales parlamentarios otro proyecto al que la oposición combatiera con tantas enmiendas, con intervenciones y discursos, entre tumultos e intentos de agresión de los dos bandos; pero las filas compactas de la mayoría estaban dispuestas a votar todo lo que fuera necesario en apoyo del proyecto gubernamental, y así, tras sesiones agotadoras muchas veces, se aprobaba el texto legal el día 13 de junio (11).

\*\* En el artículo 31 de esta Ley, reproducida íntegramente en la nueva sección "Legislación Extranjera", aparecida en encarte en el número 39 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, se dice: "Los niños sometidos a la obligación escolar... se benefician de la reducción del material de imprenta en las condiciones..." Debe decir: "Los niños sometidos a la obligación escolar... se benefician de la reducción de las tasas académicas ("minerval") en las condiciones..." (N. DE LA R.)

(11) La discusión había ocupado las sesiones de los días 17, 18, 24, 25, 26 y 31 de mayo, y 1, 2, 7, 8, 9 y 13 de junio.

Faltaba todavía la aprobación por el Senado. Los prelados publicaban, el 25 de junio, una nueva carta pastoral colectiva, en la que, previendo el triunfo del Gobierno, encaminaban a una campaña de propaganda, destinada a orientar la población escolar hacia los Centros libres en el curso que se avecinaba (12). Y la opinión católica se aprestaba a hacer oír de nuevo su voz en forma más estentórea aún que lo hiciera en el mes de marzo anterior; en consecuencia, el 9 de julio se hacía llegar al rey una protesta firmada por 2.197.209 belgas mayores de veintinueve años, en representación de 3.414.913 compatriotas, y al día siguiente, 10 de julio, se manifestaban en la capital 250.000 personas, capitaneadas por los jefes del P. S. C.

Nada, empero, se consiguió. El Senado comenzaba a ocuparse de la ley el 12 de julio y la votaba favorablemente en el amanecer de la fiesta nacional, día 21 (13), después de reproducirse, durante la discusión, las mismas escenas que en la Cámara baja.

### 4) LA "LEY COLLARD"

Por fin, el Gobierno podía descansar. De buen grado o no, el rey prestaba su sanción a la ley, y ésta, a pesar de un esfuerzo de última hora de la jerarquía católica (14), aparecía el 6 de agosto en el *Moniteur belge*. En otras páginas de esta REVISTA se puede hallar el texto literal; nuestro propósito aquí es analizarla desde los puntos de vista más importantes.

## III. ANALISIS DE LA LEY DE 27 DE JULIO DE 1955

### 1) OBSERVACIONES GENERALES

En breves líneas resumimos antes las diferencias del texto de la Comisión respecto del proyecto original; si ahora comparamos ese mismo texto de la Comisión con el de la ley, sólo podemos encontrar en él una modificación apreciable: la supresión del artículo 43 del proyecto, que pretendía poner fin a la igualdad tradicional entre enseñanza estatal y no estatal en el tribunal de homologación de los certificados de estudios medios.

Esta última y no pequeña victoria de la enseñanza libre no bastaba, empero, a deshacer el carácter fundamental de la reforma Collard. Sírvannos como juicio ilustrador, previo a la consideración particular de los efectos de la ley, las palabras de G. Libois: "Se han suprimido—afirmaba recién aprobada la ley—las cláusulas vejatorias para la enseñanza libre; los derechos de las provincias y de los municipios no son limitados de un modo tan riguroso, y el Estado reconoce que no debe crear escuelas neutras sino por decreto discutido en Consejo de Ministros y si hay un real estado de necesidad...—esta interpretación del artículo 1.º y del 2.º, § 5, nos parece demasiado benévola; basta compararlos con el artículo 9.º, núm. 1.º,

(12) Cfr. su texto en *Boletín Oficial del Arzobispado de Zaragoza*, 1 agosto 1955, págs. 350-354.

(13) Las sesiones tuvieron lugar los días 12 a 15 y 19 a 21.

(14) *Déclaration des évêques*, 26 julio 1955.

y con el 13, § 1, núm. 1.º.— Estas enmiendas se derivan esencialmente del deseo gubernamental de acortar el frente de los que se oponían al proyecto Collard, pero es necesario reconocer que la operación no ha producido el resultado que sus promotores liberales esperaban" (15).

Por su parte, "la comunidad cristiana—se ha declarado solemnemente—no puede aceptar jamás la ley" tal como fué votada (16).

## 2) EFECTOS PRINCIPALES

La Ley Collard, aun después de las enmiendas que parcialmente mitigaron su intento, entraña una fuerza reformadora que extiende sus efectos a diferentes ámbitos: político, jurídico, económico y religioso.

a) Desde el punto de vista *político*, la ley implica la ruptura de aquel compromiso externo tradicional, que venía haciendo posible la convivencia de los partidarios de posiciones doctrinales extremas. "Ninguno de los Ministerios que se han sucedido desde hace decenas de años—manifestaban los obispos belgas en su carta de 14 de agosto de 1954—ha querido romper la paz escolar como el Gobierno actual... Todos han respetado y hasta mejorado progresivamente la situación legal adquirida, tanto de la enseñanza libre como de la enseñanza del Estado. Y es evidente para todo hombre sensato que esta política de pacificación, fundada sobre el reconocimiento, de hecho y de derecho, de las dos redes de Centros que existen en nuestro país, viene exigida por el bien superior de la nación, tanto como por el interés de las familias" (17).

Efectivamente, la alteración del ordenamiento jurídico, que la ley ocasiona, desborda su propia órbita hasta producir repercusiones políticas; una, es la que acabamos de indicar; otra, la exacerbación del resentimiento y la acentuación de la tendencia separatista. En su *Note sur la législation scolaire*, ya citada, anunciaba Harmel casi seis meses antes de la promulgación de la ley: "Si por un imposible esta legislación fuese adoptada, no serían solamente los valores cristianos los que resultarían conmovidos en este país, sino la misma unidad nacional. Ante esta nueva ley funesta, es de temer que Flandes, de clara mayoría cristiana y católica, estuviese tentada de volverse hacia una solución separatista o federalista, que le permita regular la organización de la enseñanza según el deseo de la mayoría cristiana. ¿Es esto lo que desean los autores del proyecto: un robustecimiento del "clericalismo" en Flandes, compensado por la dominación de las izquierdas en Valonia?" (18).

No olvidemos tampoco cuanto la ley supone de ataque a la libertad de conciencia de los padres, que se deriva de la desigualdad de oportunidades en el acceso a unos Centros y a otros.

b) Si examinamos la ley desde un punto de vista más estrictamente *jurídico*, necesariamente saltan a la vista algunos efectos capitales, como la prepotencia que se da a la acción estatal, las consiguientes restric-

ciones de las facultades de las entidades locales y de la enseñanza libre y la dificultad de alterar las nuevas normas.

Ante todo, la prepotencia del Estado, obtenida por caminos ya clásicos: dividir al contrario y fortalecer el propio poder. La división se advierte hasta en los epígrafes de la ley, que dedica capítulos diferentes a la enseñanza del Estado, a la organizada por las provincias y los municipios, y a la que organizan las personas privadas. Al fortalecimiento de la enseñanza estatal tienden numerosos artículos de la ley, pero entre ellos merecen especial atención los artículos 1.º a 4.º, que estructuran la enseñanza estatal en sus diversos grados, y especialmente el artículo 1.º, que permite al Estado crear sus Centros donde lo considere conveniente, puesto que, al suprimirse las Comisiones mixtas (art. 51), nadie ha de oponerse a la erección de tales Centros; el artículo 17, que extiende incluso al orden pedagógico las facultades inspectoras del Estado sobre los establecimientos subvencionados; los artículos 32 al 35, que organizan el Tribunal de recursos, etc.

Pero tan importante como el texto, o más aún que éste, es el uso que de él se haga. El Gobierno belga ha querido tranquilizar a la opinión, después de la promulgación de la ley, asegurando repetidas veces que "será aplicada con moderación", palabras que ya demuestran por sí solas los graves peligros de una aplicación ordinaria. Efectivamente, y baste como ejemplo, se pueden comprobar esos peligros en el artículo 43, a tenor del cual "el rey realizará gradualmente la racionalización de la enseñanza normal..., así como la de las escuelas técnicas... Con este objeto, el número de Centros acogidos hasta hoy al beneficio de las subvenciones será revisado, etc.". Otra de las consecuencias de la ley, ligada con las que acabamos de indicar, es la restricción de las facultades reconocidas tradicionalmente a las entidades locales (provincias y municipios), a las cuales se exigen requisitos más rigurosos que al Estado para la apertura de Centros docentes (art. 9.º), mientras por otra parte se les prohíbe en absoluto aumentar la cifra de sus subvenciones a los establecimientos de Enseñanza Media (art. 19).

En fin, desde el punto de vista del procedimiento de creación de las fuentes legales, algunos efectos resultan agravados por el hecho de haber sido acogidos en el texto de una "ley", cuando parece que un reglamento de ejecución de ésta hubiera podido bastar; nos referimos especialmente a las escalas de subvenciones personales establecidas en el artículo 22, que no podrán ser alteradas sin acuerdo del Parlamento.

c) Las consecuencias de orden *económico*, a las que ya hemos aludido incidentalmente, son tal vez las más escandalosas en cuanto que su apreciación tangible es más fácil. La primera de todas es la que se deriva del cambio de régimen desde su misma base: con anterioridad a la reforma, los Centros docentes que reunían los requisitos legales tenían "derecho" a las subvenciones (19), siendo garantía del

(15) Cfr. *La Croix*, de París, 30 julio 1955.

(16) *Déclaration des évêques*, 26 julio 1955.

(17) *Lettre des évêques* citada, pág. 12.

(18) Loc. cit., fol. 24-25.

(19) Ley de 17 diciembre 1952, artículo 12, que establecía una nueva redacción del artículo 32 de las leyes coordinadas de enseñanza media: "*Les établissements... ont droit aux subventions de l'État*".

mismo el dictamen de la respectiva Comisión mixta (20); ahora, la concesión de las subvenciones se configura como una simple "facultad" (21).

Ya en un orden más concreto, aparte del acuerdo legislativo de reducir en 500 millones de francos las subvenciones a la enseñanza libre, la Ley Collard suprime las destinadas a costear gastos de sostenimiento y material de la enseñanza técnica, reduce en un 50 por 100 las otorgadas a los sacerdotes profesores que no vivan en comunidad (art. 28, párrafo 2.º) y sustituye el régimen de gratuidad o reducción en las tasas, establecido por el artículo 37 de la ley de 1952, por el de equiparación con los Centros estatales (artículo 31).

d) Un cuarto grupo de consecuencias son las que alcanzan al campo de la formación religiosa. Frente a los principios consagrados, se admite ahora el de que la religión pueda no figurar en un programa de enseñanzas (cfr. art. 4.º), y parece que tal supresión pueda ser un hecho en la enseñanza técnica al derogarse los artículos de la ley de 29 de julio de 1953, en que se determinaba su obligatoriedad (cfr. art. 48). Por otra parte, junto a estos efectos directamente producidos, han de contarse los que indirectamente se siguen de la proliferación de escuelas estatales, simultánea a la limitación de la potencia de los demás Centros.

### 3) PUNTUALIZANDO

Tomándolos de ese cuadro general de consecuencias, que han llevado a la opinión a calificar de *loi de malheur* el nuevo texto, quisiéramos detenernos unos momentos en dos de ellos para puntualizar su alcance, pues pudiera ocurrir que la crítica se hubiera excedido en su apreciación; el valor constitucional de la reforma y la justicia de la modificación en el régimen de las subvenciones.

a) Veamos, en primer lugar, hasta qué punto está conforme con la Constitución belga la reforma Collard en provecho de los Centros estatales; para ello es decisiva la consideración del propio texto político fundamental.

El artículo 17 de la Constitución dice literalmente: "*L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi.*"

"*L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi*" (22).

Una interpretación radical, impregnada de las vicencias de la revolución contra el dominio holandés y, por ello, muy conforme con el sentido original de los textos, sostiene que el artículo 17 se ha de entender en el sentido de que "la enseñanza del Estado es regulada solamente por leyes", y de que "solamente la enseñanza del Estado cae bajo los preceptos de las leyes" (24).

(20) Ley de 17 diciembre 1952, artículo 1.º, que introducía un nuevo artículo, *Iter*, en las leyes coordinadas.

(21) Ley de 27 julio 1955, artículos 8.º y 12: "*Le Roi peut allouer des subventions...*"

(22) Preferimos insertar el texto francés del artículo, pues algunas cuestiones pueden plantearse por la diferencia de matices en su versión castellana.

(24) Cfr. Louis de San, *Code de l'enseignement moyen*. Lierre, J. Van In, 1909; pág. 3.

Otra interpretación opuesta, y también radical, sostiene que "tanto la escuela estatal como la escuela libre ejercen la instrucción pública" (25); y que como "la instrucción pública será dada a expensas del Estado y regulada por la ley", también a las escuelas libres "debe alcanzarse la ayuda del Estado" (26).

Algo excesivo parece sostener, ante el texto de la Constitución, que ésta haya querido sujetar a leyes la propia existencia de los Centros de enseñanza libre; pero también es cierto que, poco a poco, las normas con rango de ley han ido ampliando su influencia de tal manera que la ley orgánica de 1 de junio de 1850 ya se atrevió a afirmar en su primer artículo: "Los establecimientos de instrucción media organizados sobre las siguientes bases y dependientes, ya del Gobierno, ya del *Municipio* o de la *Provincia*, quedan sometidos al régimen de la presente ley", y ello por la razón expresada en el propio Parlamento: "No regulamos mediante la ley sino la enseñanza pública dada a expensas del Estado...; dejamos la libertad de enseñanza completamente fuera de las prescripciones de la ley" (sesión del 25 de abril de 1850) (27).

Las leyes extendieron después su imperio a la enseñanza libre; y así el propio Gobierno P. S. C. impulsó la aprobación de las relativas a las condiciones para obtener subvenciones del Estado (13 de julio de 1951 y 17 de diciembre de 1952) y ratificó normas anteriores que precisaban la competencia de las entidades locales y de las personas privadas en la organización de la enseñanza técnica (ley de 29 de julio de 1953).

Estimamos, por tanto, que ninguno de los dos criterios expuestos puede ser presentado en la actualidad como interpretación válida del texto constitucional; hay algo en él que ha variado con el tiempo, pero también quedan unos principios inalterados, y ellos deben darnos la justa interpretación.

1.º "La enseñanza es libre"; esta afirmación debe considerarse vigente como un "género" al que referir los diferentes tipos; por ello, "cuando el Estado, las provincias o los municipios abren una escuela, lo hacen en aplicación de ese principio: la enseñanza es libre" (28).

2.º "La enseñanza dada a expensas del Estado" no se ha querido dejar a merced del Poder ejecutivo; Gobierno y Estado no son una misma cosa, y el régimen parlamentario considera a las Cámaras como verdaderas depositarias de la voluntad general. "El Congreso nacional no quiso abandonar al Gobierno prerrogativas de las que tanto había abusado el régimen anterior" (29).

3.º No es admisible una prepotencia del Estado en materia de enseñanza, pues, como decimos, el origen de sus facultades de docencia es "constitucionalmente" en Bélgica el mismo que para las demás personas físicas o jurídicas.

(25) F. Trossarelli: "A proposito di due recenti riforme scolastiche". (En *La Civiltà Cattolica*, año 104, vol. III, cuaderno 2.478; Roma, 19 septiembre 1953, pág. 583, nota 7.)

(26) Emilio Embid: *Cómo entiende y practica el Gobierno belga el reparto escolar*. Madrid, F. A. E., 1952, pág. 9.

(27) Louis de San: *Loc. cit.*

(28) H. Zwendelaer: "L'article 17 de la Constitution et l'enseignement officiel". (En *La Libre Belgique*, 7 marzo 1955.)

(29) Cfr. *La Nation Belge*, 31 agosto 1955.

4.º Está consentido desde hace tiempo que la enseñanza libre esté sujeta a determinaciones "legales" en cuanto a su organización. Respecto de su derecho a la percepción de subvenciones, en paridad con los Centros estatales, harían falta otras muchas páginas para estudiar la cuestión, que por el momento no afrontamos.

Nos parece, en resumen, que el Gobierno socialista belga ha usado excesivamente de sus facultades al transformar la estructura de la educación en su país; pero no se puede llegar a considerar contrario a la Constitución el proceso "formal" que para ello ha seguido.

b) Pasemos al otro punto que nos interesa, el de la reforma del sistema de subvenciones.

Bajo la vigencia de la ley Harmel, la determinación de la cuantía de las subvenciones se ajustaba a las reglas siguientes:

La *cuantía del crédito* presupuestario destinado a subvencionar, v. gr., a la enseñanza media libre no podía ser inferior al 55 por 100 del conjunto de los créditos de remuneraciones e indemnizaciones de la enseñanza media estatal, multiplicado por una fracción cuyo numerador era el total de alumnos de los Centros subvencionables, siendo su denominador el total de alumnos estatales (ley de 17 de diciembre de 1952, art. 12, y leyes coordinadas, art. 49).

Un ejemplo lo mostraré de modo más claro:

Créditos presupuestos para remuneración del personal de la E. M. del Estado .....	750.000.000 fr.	
Alumnos de la E. M. del Estado ....	50.000	
Alumnos de los Centros de E. M. privada que han pedido en regla la subvención .....	60.000	
Proporción de la población escolar.	60.000	6
	50.000	5

Crédito que debe figurar para subvenciones a la E. M. privada:

$$\frac{55}{100} \times 750.000.000 \times \frac{6}{5} = 495.000.000 \text{ fr.}$$

Después había que calcular la cuantía de la subvención anual por alumnos. En el caso anterior, sería de

$$\frac{495.000.000}{60.000} = 8.250 \text{ fr., en principio.}$$

Pero este cálculo habría de ser corregido para obtener las cifras reales; he aquí cómo:

Las subvenciones eran liquidadas en dos repartos: uno que comprendía desde 1 de enero a 31 de agosto y otro desde 1 de septiembre a 31 de diciembre.

A tal efecto, el crédito presupuestario se dividía en dos partes: 2/3 afectados al primer período y 1/3

al segundo. Para cada uno de éstos había que rehacer el cálculo de la subvención por alumno; el crédito del primer período se dividía por el número de alumnos "computables" matriculados en 1.º de marzo; el del segundo período se dividía por el número de los matriculados en 15 de octubre, y cada Centro recibía una subvención igual a la cuota individual multiplicada por el número de alumnos matriculados en las fechas expresadas (30); el pago, insistimos, se hacía al Centro como tal.

La reforma de la Ley Collard implica que el pago no se haga al Centro, sino al profesor; la subvención se transforma en sueldo (*subvention-traitement*), no oscila con la variación del número de alumnos, sino que aparece determinada en unas escalas legales. He aquí los dos aspectos de la cuestión: las nuevas normas, o cuando menos algunas de ellas, pueden representar una simplificación técnica, pero las escalas fijadas y los criterios para su aplicación atacan a la justicia distributiva. Por eso hay fórmulas admisibles, y el propio P. S. C. llegó a aceptar el pago directo al profesorado, incluso antes de la discusión parlamentaria (31), mientras que el contenido ha sido impugnado por los obispos hasta el final (32).

#### IV. ENSEÑANZAS

En breves frases quisiéramos resumir algunas lecciones que se desprenden de la lucha entablada en torno a la reforma belga. La primera, una lección de unión y de fuerza de los católicos belgas, que no escatimaron esfuerzo alguno para evitar la consumación del mal, aunque no llegaran a alcanzar el éxito. Y una lección también de unión y de impasibilidad por parte de la coalición liberal-socialista, que debiera servir de escarmiento a muchos; un día en Bélgica, otro en Baviera, mañana tal vez en Francia, la enseñanza libre es combatida conforme a unos principios—dijéramos mejor prejuicios—que, cuando están apoyados en la mayoría parlamentaria o en el poder dictatorial, nada entienden de razones ni aun de equidad.

Advertencia interesante, y sea ésta la segunda deducción, para los partidos cristianos de los países parlamentarios: las batallas hay que ganarlas en las urnas; es entonces cuando todos los esfuerzos deben ser puestos en práctica; porque es difícil hacer respetar la verdad y el derecho cuando se ha dado paso al sectarismo hacia el Poder.

MANUEL UTANDE IGUALADA

(30) J. Lindemans: *Les subventions à l'enseignement moyen libre*. Bruselas, Centre Interdiocésain A. S. B. L., s. a. (1954), págs. 92-95 y 100-101.

(31) Cfr. Harmel, *ob. cit.*, fol. 19.

(32) *Déclaration des évêques*, 26 julio 1955.

## Problemas financieros de la enseñanza

Se afirma frecuentemente que "el dinero es el nervio de la guerra". El dinero—se quiera o no—es también el nervio de la educación. De ahí que el aspecto financiero de la enseñanza sea hoy día un problema de prioridad. La XVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada conjuntamente por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación (BIE), así lo ha entendido (1). Ojalá puedan comprenderlo a su vez las autoridades públicas de los 65 Estados que estuvieron representados en Ginebra... En cuanto a los educadores, más es para ellos un derecho que un deber reconocer la Recomendación, aprobada por unanimidad en la Conferencia ginebrina, discutir su texto en el seno de sus organizaciones y, si lo aprueban, esforzarse por crear las condiciones favorables para la realización de las medidas que preconizan.

LA EDUCACIÓN ES UN GASTO ECONÓMICAMENTE REMUNERADOR (2)

La recomendación dirigida a los Ministerios de Educación está fundada en las consideraciones siguientes:

a) Todo hace augurar que los gastos de carácter educativo aumentarán sin pausa. Así lo exige el des-

*El profesor don PEDRO ROSSELLÓ, subdirector de la Oficina Internacional de Educación (BIE) de Ginebra, subraya en el presente artículo el interés de las resoluciones aprobadas por la última Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra.*

*Este trabajo adquiere hoy una mayor actualidad estando pendiente de celebrarse la Conferencia de la Unesco sobre enseñanza gratuita y obligatoria en los países de la América Hispana. Estas deliberaciones comenzarán en Lima el 23 de abril. En consecuencia, ofrecemos a nuestros lectores este interesante estudio cuya tesis, que debe asimilar la conciencia social española, sostiene que "la educación es un gasto económicamente productivo", según tantas veces ha demostrado y sostenido nuestra jerarquía ministerial.*

(1) Véase la crónica "La XVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra", de nuestro colaborador José María Lozano (R. E. 35-36, Madrid, septiembre-octubre de 1955, págs. 148-53).

(2) En su discurso ante los representantes de la Prensa y Agencias nacionales y extranjeras pronunciado el 1 de enero de 1954, el entonces ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, se refirió concretamente a este aspecto. Al ha-

arrollo cuantitativo de la enseñanza en todos los grados y las cargas crecientes que imponen la construcción y la instalación de los edificios escolares, la retribución del personal docente y las obligaciones sociales de la educación.

b) La inflación monetaria ha hecho ilusorios en muchos países los aumentos consignados estos últimos años en los presupuestos de instrucción pública.

c) Nadie puede negar—ya que la experiencia lo demuestra—que un buen sistema de educación constituye el factor básico del progreso económico, social y humano de los países beneficiarios de tales sistemas. Consecuencia lógica: aumentar los créditos consagrados a la educación equivale a multiplicar el potencial financiero de un Estado (3).

d) Siendo la paz fuente de riqueza, mientras la guerra es causa de destrucción o de gastos improductivos, es natural que se consagre a la educación una parte de los créditos destinados actualmente a los armamentos (4).

LOS GASTOS DE EDUCACIÓN,  
PROBLEMA PRIORITARIO

De estos cuatro principios básicos se desprende una serie de corolarios: Conviene—como lo subraya el artículo 2.º de la Recomendación—que los presupuestos,

cer análisis de las causas de la escasez actual que sufre en cuanto a medios la instrucción pública, señaló particularmente "el error, todavía muy difundido por desgracia, de que la enseñanza es un gasto improductivo". En la clasificación de gastos, la enseñanza siempre cae del lado de lo no remunerador. Y, sin embargo, nada más erróneo, si se consideran los bienes espirituales que se desprenden de ella, e incluso determinados tipos de enseñanza son evidentemente reproductivos. Piénsese sin más en las ganancias que cobrará la productividad si una enseñanza adecuada pone en acción la palanca eficaz de las especialidades, desde los técnicos superiores hasta la mano de obra y la formación de capataces y maestros. (Véase "1951-955: Balance de cuatro años de política educacional", en R. E. núm. 39, enero de 1956, pág. 6.)

(3) Tal ha sido, durante los últimos años, la preocupación capital del Ministerio de Educación de España, con el decidido propósito de interesar a todos los estamentos sociales en los problemas educativos, y con el deseo de aportar nuevos fondos de origen público y privado, en beneficio de la enseñanza.

(4) La política española de Educación Nacional ha sabido equilibrar sustantivamente estos presupuestos. Repetidas veces se ha subrayado la primacía en la aplicación de determinados capítulos importantes de la defensa nacional. El viejo y gastado *slogan* de la abolición de los presupuestos destinados al Ejército ha merecido la repulsa de la política educativa española. Otras necesidades, como la del "problema de la vivienda", no pueden considerarse de más urgencia que las que siguen planteando hoy las construcciones escolares.

scan cuales fueren las circunstancias, reserven un lugar preferente a los gastos de educación. Es natural también que la creación de nuevos servicios o el desarrollo de los ya existentes no acarreen la reducción de los créditos consagrados a otros servicios esenciales.

Esta prioridad financiera exige en contrapartida "el cuidado más escrupuloso por parte de todos los servicios interesados en la utilización racional de los fondos puestos a su disposición, de modo que la enseñanza obtenga el máximo beneficio de los sacrificios consentidos por la colectividad".

Exige también la creación en cada país de un organismo de estudio formado por los representantes de las autoridades competentes en materia de educación y de hacienda, y de los beneficiarios. Incumbirá a este organismo establecer las previsiones para los años futuros, etc., teniendo en cuenta el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación, la evolución de la renta nacional y el rendimiento eventual de los impuestos.

#### HAY QUE EVITAR LA DUPLICACIÓN DE ESFUERZOS Y SIMPLIFICAR LA BUROCRACIA

Dado su carácter universal, la Conferencia no podía pronunciarse en favor de un determinado sistema de financiamiento de la educación, ya que todo depende de la estructura administrativa de cada país, la cual, a su vez, es la consecuencia de circunstancias geográficas, históricas, políticas, económicas, sociales, etc.

La Asamblea se consideró, en cambio, obligada a pronunciarse contra todo despilfarro administrativo. De ahí su invitación a los poderes públicos para que traten de "evitar toda duplicación de esfuerzos y simplificar, sin que se resienta la eficacia, la distribución de las responsabilidades financieras entre las autoridades públicas centrales o federales, las autoridades públicas regionales (Estados, provincias, cantones, etcétera, en los países federales; provincias, departamentos, etc., en los otros países) y las autoridades locales (administraciones municipales o administraciones que agrupan a varios municipios en circunscripciones escolares)".

La ayuda financiera que las instancias administrativas superiores conceden a las autoridades locales deberá—se ha dicho—ser proporcional a la participación de esas autoridades cuando se trata de localidades prósperas, y que debe ser más importante si se trata de localidades pobres.

Pero sea cual fuere el sistema de financiamiento en vigor, una regla se impone: evitar los excesos de la burocracia. "La fiscalización ejercida por las autoridades financieras—dice el art. 16 de la Recomendación—debe ser racionalizada y simplificada al máximo, y no permitir que obstaculice el funcionamiento, la eficacia y el desarrollo de la obra educativa."

#### LOS GASTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y PROFESIONAL IGUALARÁN LOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Una espada de Damocles pesa sobre los erarios de los países que no han resuelto todavía el problema de la primera enseñanza. Por esto, las autoridades de

dichos países nunca meditarían bastante sobre la advertencia que contiene el artículo 19 que, al aludir al movimiento, cada vez más potente, en favor de la igualdad del acceso a la enseñanza secundaria, profetiza que "todo parece indicar que, en un plazo que variará según los países, la matrícula de la enseñanza media se aproximará progresivamente a la de la enseñanza primaria".

El mismo grito de alarma encuentra su eco adecuado en la enseñanza profesional (5). La formación de técnicos y de trabajadores especializados está llamada a absorber—dado el elevado coste de la maquinaria y del material de enseñanza—una de las consignaciones más importantes de los presupuestos de Educación Nacional. Por esto la Conferencia invita a los Gobiernos a curarse en salud aprovechando, mientras está todavía a tiempo, la estructura bastante fluida que ofrece esta enseñanza para lograr:

a) Una coordinación de la estructura de las Enseñanzas Técnicas con la Enseñanza Primaria, Media y Superior.

b) Una racionalización de los esfuerzos financieros realizados en esa esfera por las administraciones centrales o federales, y por las regionales o locales.

c) Una coordinación de los esfuerzos financieros efectuados en ese campo por los Ministerios o Servicios de Educación Nacional, y por los otros Ministerios o Servicios administrativos (Trabajo, Gobernación, Defensa Nacional, etc.), o la iniciativa particular.

#### DOS PROBLEMAS QUE NO ADMITEN DEMORA: RETRIBUCIÓN DEL PERSONAL Y CONSTRUCCIONES ESCOLARES

La encuesta realizada por la Oficina Internacional de Educación sobre el financiamiento de la educación en 54 países, confirma lo que todo el mundo sabe: la remuneración del personal docente (gastos de funcionamiento) y las construcciones y el material escolares (gastos de inversión) absorben la mayor parte del capítulo del presupuesto de gastos. El deber ineludible de asegurar al personal docente condiciones de vida apropiadas a la misión que se le confía, así como las necesidades crecientes de personal en todos los grados de la enseñanza exigen soluciones de emergencia. Salta, en efecto, a la vista que, como se afirma en el artículo 25, "toda dilación en el esfuerzo financiero exigido por el aumento de maestros y profesores y la mejor remuneración del personal docente, retrasa la solución del problema y aumenta su complejidad" (6).

(5) Este grave problema universal está siendo abordado ampliamente en España por los nuevos planes de la Enseñanza Media y Profesional a partir de 1949. En el presente curso funcionan 91 Institutos Laborales, y en 1955 ha salido la primera promoción de bachilleres, compuesta de 178 titulados que aprobaron el examen de reválida. Igualmente ha iniciado sus cursos la Universidad Laboral de Gijón, y se cuenta con la próxima puesta en marcha de otros Centros superiores laborales en Córdoba, Tarragona, La Coruña y Badajoz. En cuanto a la formación profesional, las Cortes Españolas, en su sesión plenaria de julio de 1955, sancionó la Ley de Formación Profesional e Industrial, por la cual se establece una nueva ordenación jurídica que facilita la incorporación de grandes grupos de trabajadores españoles a la cultura nacional.

(6) Véanse *La rétribution du personnel enseignant primaire*. Unesco-BIE. Ginebra, 1953, y *La rétribution du personnel enseignant secondaire*. Unesco-BIE. Ginebra, 1954.

Lo mismo puede afirmarse de las medidas destinadas a remediar la escasez de locales, que proviene del aumento de los efectivos escolares en todos los grados, problema agravado a su vez por el encarecimiento provocado por las nuevas exigencias de la pedagogía, de la higiene y de la técnica y al aumento de precios de los materiales y de la mano de obra (7). Medidas sugeridas por la Conferencia: racionalización de los programas de construcción, el recurso a fondos especiales, a empréstitos, a aportaciones en dinero y en especie de fuente privada, etc.

¿INGRESOS GENERALES O  
IMPUESTOS ESCOLARES?

En la inmensa mayoría de los Estados, los créditos destinados a educación proceden de los ingresos generales de las diferentes categorías de administraciones públicas. Existen, sin embargo, excepciones. En ciertos países se recurre, en efecto, a impuestos escolares especiales—sobre la propiedad, sobre las ventas, sobre el tabaco, sobre los licores, etc.—(8). Dado que los resultados de este método parecen ser satisfactorios, y aunque, dada su composición geográfica, la Conferencia no podía pronunciarse en favor de uno u otro de esos sistemas, ha tenido interés en hacer constar su existencia.

La Asamblea ha subrayado de paso el interés que presentan los planes de financiamiento, cuyo alcance rebasa el ejercicio financiero anual (planes quinquenales, por ejemplo). Al sugerir el sistema del empréstito se ha hecho notar que permite repartir las cargas

(7) La escasez de edificios escolares es dolencia universal. A la progresiva amplitud de los fines, censo y necesidades de la educación hay que añadir en Europa las consecuencias destructivas de la última conflagración mundial. A este respecto, la situación de países como Austria y Alemania ha sido muy grave, y la solución del problema se ha abordado con mucho entusiasmo y pocos recursos. La ayuda de los organismos internacionales debe imponerse en esta coyuntura. El caso de España es igualmente grave. Faltan hoy día 30.000 escuelas por construir, y se arbitran los medios para levantarlas. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional promulgó una ley de 15 de julio de 1954 con disposiciones complementarias sobre medidas de protección jurídica y de facilidades crediticias para la construcción de nuevos edificios con destino a Centros de enseñanza. Esta ayuda comprende a los Centros docentes no estatales y a toda clase de instituciones públicas, provinciales, locales, fundacionales y gremios, que se interesen por la construcción de nuevos edificios escolares. Por último, se ha hecho una declaración de interés social que interesa a todos los casos relativos a construcciones escolares.

(8) Como un ejemplo de cómo algunas naciones utilizan esta fuente para nutrir los presupuestos educativos, damos a continuación noticia del sistema adoptado por la nueva política educacional chilena, según la cual, entre los medios con que cuenta el Ministerio de Educación para llevar a cabo sus fines, figuran los siguientes:

	%
Sueldos y salarios de productores .....	1/4
Sueldos y salarios de patronos .....	3/4
Carreras de caballos .....	2
Entradas de casinos municipales .....	30
Fundos de más de diez millones de pesos que no tengan montada una escuela primaria .....	5
Acciones de Compañías de Seguros .....	5
Loterías .....	2

(Véase "La nueva política educacional chilena", en R. E. número 31, mayo de 1955, pág. 139.)

financieras entre un período determinado de años y hacer participar también en ellas a las jóvenes generaciones, que están llamadas a ser quienes las aprovechen.

INICIATIVA PARTICULAR Y  
GASTOS DE EDUCACIÓN

Problema que ofrece un doble aspecto según se le enfoque desde el punto de vista de la ayuda proporcionada al Estado por la iniciativa particular, o, por lo contrario, partiendo de la ayuda consentida por el Estado en favor de la enseñanza privada.

En los artículos aprobados por la Conferencia en relación con el primer caso:

a) Se recuerda la obligación impuesta en algunos países a las empresas comerciales, industriales, mineras o agrícolas de cierta importancia para que tomen a su cargo la financiación de la enseñanza obligatoria en el caso en que estas empresas radiquen en zonas desprovistas de escuelas.

b) Se menciona también la participación financiera o de otra clase en la ejecución de ciertos programas educativos de sus beneficiarios más inmediatos (las grandes empresas industriales) (9) cuando se trate de fomentar las enseñanzas técnicas, y, citadas por primera vez, la Prensa y las grandes editoriales cuando se trate de campañas de alfabetización popular.

c) Se recomiendan, en fin, los donativos y legados en dinero o en especie destinados a construcciones escolares, a la concesión de becas, a la constitución de fondos para investigaciones, etc.

Queda el segundo aspecto, o sea la debatida cuestión de la ayuda del Estado a la enseñanza particular. Problema delicado cual ninguno, puesto que, resuelto en determinadas latitudes (10), perdura bajo forma de conflicto latente en otras zonas geográficas. Dada la autoridad que le confiere el hecho de haber sido aprobado por unanimidad por los delegados oficiales de sesenta y cinco Estados representando las ideologías más opuestas, reproducimos íntegramente el texto del artículo 39, cuya trascendencia no escapará a nadie:

"En los países cuyas autoridades estimen que la en-

(9) Los Estados Unidos dan un ejemplo digno de ser imitado en cuanto a la aportación de las grandes empresas industriales y comerciales a la educación. El lector que quiera informarse sobre las características que presenta esta colaboración, puede leer los trabajos "La ayuda escolar de las grandes empresas de negocios en los Estados Unidos", original de los educadores norteamericanos John W. Hill y Albert Ayards. (R. E. núm. 35-36, septiembre-octubre de 1955, págs. 131-35), y "Contribución de la industria privada a la Enseñanza Superior en los Estados Unidos". (R. E. núm. 40, febrero 1956.)

(10) Recuérdese el artículo de Enrique Casamayor: "La batalla francesa por la ayuda oficial a la escuela privada". (R. E. núm. 1, marzo-abril de 1952, págs. 45-48), y el gran debate sobre la cuestión, como origen apreciable de la actual situación de "guerra escolar" entre el Ministerio de Instrucción Pública belga y la enseñanza privada del mismo país. Véanse sobre el tema los trabajos de José Angel Valente: "El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica". (R. E. número 32, junio de 1955, págs. 224-26), y "La guerra escolar en Bélgica, cuestión de conveniencia". (R. E. núm. 40, febrero de 1956); el de Manuel Utande "Sobre la "Ley Collard", de reforma de la enseñanza en Bélgica", en esta misma sección de "Información Extranjera", y el texto de dicha Ley Orgánica, publicada en la nueva sección en encarte de "Legislación Extranjera", R. E. núm. 39, enero de 1956.

señanza particular debe recibir, para mejorar su eficacia, una ayuda en dinero o en especie, merece se tengan en cuenta las siguientes consideraciones financieras, sin olvidar las múltiples modalidades que ese problema presenta en los diferentes países:

a) Sin mengua de la autonomía propia de todo servicio particular, la ayuda de las autoridades públicas implica el derecho a exigir una serie de garantías acerca de las normas mínimas a que deben responder los edificios, el equipo y el material, los títulos y la retribución de los maestros.

b) Conviene coordinar los esfuerzos en favor de la enseñanza particular, tanto si se trata de subvenciones o de subsidios, como de donativos de equipos o de material escolar, de cesión de personal docente oficial, de suministros escolares, de servicios médicos y de transporte de alumnos, de servicios de previsión social a cargo de las autoridades, etc."

#### DE LA AUTARQUÍA ABSOLUTA A LA AYUDA MUTUA INTERNACIONAL

Un hecho, inesperado para muchos, se ha destacado de los debates de la Conferencia ginebrina. Ni los países más poderosos pueden vanagloriarse de disfrutar de una autarquía absoluta en materia de educación. Ello es debido a las becas, cada vez más numerosas, que las instituciones nacionales e internacionales ponen a disposición de los ciudadanos de todos los países, y a la ayuda recibida del extranjero por determinados establecimientos de enseñanza instalados en los países interesados. Al felicitarse de esta ayuda mutua, la Conferencia ha insistido para que se amplíe a otras esferas educativas y que se intensifique su volumen, ya sea aumentando la parte que corresponde a la educación en el Programa de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, o bien creando un Fondo internacional de Educación.

Esta ayuda extranjera o internacional podrá manifestarse en forma de préstamos o de subvenciones si se trata, por ejemplo, de financiar programas de construcción de escuelas, de campañas de alfabetización o de educación fundamental. Cabe no olvidar, sin em-

bargo, que puede ser igualmente preciosa y útil una ayuda de carácter técnico (envío de expertos, cesión de personal docente, organización de conferencias o de seminarios de estudios, concesión de becas para estudios o investigaciones, etc.) o un auxilio en especie (equipo y material escolares, colecciones de obras científicas o de otra índole, productos alimenticios destinados a las cantinas escolares...).

#### FINANZAS Y "CARRERA DE LA EDUCACIÓN"

Podría creerse a primera vista que una recomendación dedicada a un tema tan poco ameno como es el del financiamiento de la educación, interesa únicamente al cuerpo de los administradores. Ojalá que esta breve exposición convenga a los indiferentes de que la aplicación de los 42 artículos de la Recomendación ginebrina que comentamos concierne muy de cerca a cada educador, por no decir a cada ciudadano.

Existen indicios, cada vez más serios, de que se está preparando en el terreno internacional una "carrera de la educación". El interés inusitado que las primeras figuras de la política mundial han demostrado estos últimos tiempos hacia las cuestiones de enseñanza, así lo da a entender. Claro que, por el momento, esta "competencia" se concentrará en torno a la formación profesional, considerándose vencedor el pueblo capaz de formar a los más selectos y nutridos equipos de técnicos.

Se equivocaría, sin embargo, quien creyera que esta emulación—por no decir esta contienda—se limitará a un grado determinado de la enseñanza o se circunscribirá a las tres o cuatro potencias que más pesan en la esfera internacional.

Todo hace prever, al contrario, que hasta los pueblos más pequeños o más pobres se verán obligados, impelidos por el instinto de conservación o arrastrados por la corriente general, a considerar la educación no sólo como un valor cultural, sino como un factor de vida o muerte. Esperemos que no haya más que un paso del descubrimiento de esta verdad a encontrar los medios que reclaman los educadores.

PEDRO ROSSELLÓ

## La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios (\*)

CONCURSOS ESPECIALES DEL MAGISTERIO. CONDICIONES PARA PODER CONCURRIR

*Recursos de agravios interpuestos por DON JOSÉ MOURIZ RODRÍGUEZ contra OO. MM. de 29 de abril y 18 de agosto de 1952. (Acuerdo del Consejo de Ministros de 15 de enero de 1954, B. O. del E. de 20 de mayo, pág. 3411.)*

La cuestión dilucidada por el presente acuerdo del Consejo de Ministros se centra en si era o no requisito *sine qua non* para poder concurrir a un concurso especial del Magisterio que los concurrentes hubieran tomado posesión de Escuela obtenida en virtud de concurso-oposición, a que se refiere el artículo 57 del Estatuto general del Magisterio, por el que se acredita capacidad profesional para ejercer su función docente a los maestros que hayan obtenido plaza para servir en localidades superiores a diez mil habitantes.

La orden ministerial de 29 de abril de 1952 anunció un concurso especial de traslados entre maestros de dicha categoría, y disponía, en su regla 11, que no podían solicitar tomar parte en el mismo—por ninguno de los dos turnos—quienes no hubieren tomado posesión de Escuela obtenida en concurso-oposición. Con ello, la orden ministerial referida aclaraba el contenido del citado precepto estatutario, estableciendo

(\*) *Al reanudar esta crónica, continuación de la últimamente aparecida en el número 20 (abril de 1954 de la REVISTA DE EDUCACIÓN), significamos que, siguiendo la trayectoria emprendida a este respecto por el señor Saénz de Heredia, haremos referencia al B. O. E. que publique las resoluciones adoptadas, si bien es de tener en cuenta que, a partir de octubre de 1954, sólo se han venido publicando aquellos acuerdos favorables a los recurrentes, en tanto que los desestimados o declarados improcedentes, quedaban en cuanto a su publicación o no, a la discrecionalidad de la Presidencia. Esta medida tomó cuerpo legal en su orden de 20 de junio de 1955 (B. O. E. del 26), según la cual se dispone que no se publicarán en dicho Boletín las resoluciones que se tomen por vía de agravios, salvo aquellas que así lo acuerde la Presidencia del Gobierno, por estimarlas de trascendencia o por cualquier otro motivo de considerable interés. Esta circunstancia hará que, cuando tales acuerdos se publiquen, no remitamos al número correspondiente del B. O. E., en tanto que, en caso contrario, sólo se mencionará la fecha de la resolución adoptada por el Consejo de Ministros.*

así una preselección, a la que, al resolver el concurso, se seguiría, de manera tal, que resultaba obvio acudir a él cuando no se reunía la susodicha condición.

El señor Mouriz Rodríguez, maestro propietario de la Escuela de Castroverde (Lugo), que obtuvo, por oposición, vacante en Sanlúcar de Barrameda, según orden ministerial de 22 de julio de 1942, pero de la que no había tomado posesión, por motivos de salud, continuando ejerciendo en la Escuela de procedencia, a la vista de la condición requerida, estimó que el mencionado apartado, además de lesionar su derecho a poder concurrir al concurso convocado—dado que tenía aprobado el repetido concurso-oposición que le facultaba a desempeñar vacante en población superior a diez mil habitantes, en su contra se abonaba el no haber tomado posesión de la Escuela obtenida—, infringía el apartado 3.º del artículo 57 del Estatuto. Interpuso los pertinentes recursos de reposición, que fueron desestimados, acudiendo entonces a la vía de agravios; así como igualmente, dedujo reposición y agravios contra la orden ministerial de 18 de agosto de 1952, resolutoria del concurso cuya convocatoria había impugnado; ambos recursos de agravios fueron acumulados, en razón a la identidad de pretensión, y resueltos favorablemente por el acuerdo que nos ocupa.

Para llegar a la conclusión de que no es requisito ineludible la toma de posesión que permita concurrir al meritado concurso, establece la jurisprudencia de agravios que la orden ministerial recurrida quebranta lo dispuesto en el precepto citado en el Estatuto, y ello se fundamenta en que la dicción de este precepto en el inciso final de su párrafo 3.º establece de un lado que, a dicho concurso, podrán acudir “los maestros que hayan aprobado el concurso-oposición a plazas de censo superior a diez mil habitantes”, y de otro que, al resolver, se utilizarán “los mismos medios de selección y colocación que en el concurso general de traslados”, de lo que se infiere que sólo para la “selección” y “colocación” de los maestros asistentes se seguirán las mismas normas que rigen para el concurso general de traslados; pero, para la determinación de quiénes están facultados para tomar parte en tal concurso, habrá que atenerse a lo que dispone el propio texto, que, en cuanto a tal extremo, no se remite a ningún otro precepto del Estatuto, sino escuetamente preceptúa la posibilidad de concurrir a quienes hubieren sido aprobados. Sentada esta premisa del análisis del artículo 66, se observa que no se refiere a la “selección” a realizar entre los maestros asistentes, sino a regular el derecho de asistencia

al concurso, que concretamente se determina, respecto al concurso especial, en el apartado 3.º del artículo 57; de lo que se deduce que el recurrente puede perfectamente acudir al concurso anunciado.

De la conclusión de tales preceptos, el derecho reconocido tropieza con la limitación establecida por la orden impugnada, en razón a que carece de fortaleza si no tiene una sustentación básica, cual es el hecho de tomar posesión de la Escuela obtenida. A esta objeción que pudiera hacerse sale al paso el acuerdo al sentar la doctrina de que: "Si bien es cierto que los derechos derivados de un empleo se pierden cuando no se toma posesión del mismo", tal principio general no es aplicable al presente caso, por cuanto el derecho a acudir al concurso, regulado en el artículo 57 del Estatuto, no se condiciona al empleo de maestro en la localidad de más de diez mil habitantes, sino tan sólo al hecho de "haber aprobado los ejercicios del correspondiente concurso-oposición; siendo patente, de otra parte, que si la Administración hubiera querido condicionar el acceso al concurso especial regulado en tal artículo 57 a la toma de posesión, lo hubiera indicado claramente, en lugar de exigir tan sólo un requisito de capacitación profesional". Y en este argumento se fundamenta la declaración de ilegalidad de la regla 11 de la O. M. de 29 de abril de 1952, cuando precisamente era la idea que presidía esta regla, y que tuvo en cuenta el Departamento al disponer en la O. M. citada, el preceptivo requisito de que los concursantes debían reunir la condición de haber tomado posesión de la escuela obtenida en el concurso-oposición, y ello guiado por las dudas que podía plantearse de la dición del precepto estatutario; lo contrario equivale a limitar la posibilidad de aclarar reglamentariamente, por vía general, lo que previamente es una facultad de la Administración pública.

Abunda más en su tesis la doctrina sentada en el quinto Considerando, al establecer que: "tal conclusión se refuerza si se tiene en cuenta que la propia disposición impugnada exceptúa el requisito de toma de posesión en la escuela obtenida por concurso-oposición a aquellos maestros que, haciendo uso del derecho de opción que les concede el artículo 64, por haber concurrido simultáneamente al concurso general de traslados y al concurso-oposición, obteniendo plaza por ambos procedimientos, eligieron la obtenida por concurso de traslados, con lo que claramente se patentiza, aun para la propia Administración, que no es requisito imprescindible para tomar parte en el concurso especial previsto en el apartado 3.º del artículo 57 la toma de posesión de la plaza obtenida por concurso-oposición; sí lo es, en cambio, el "acreditar la preparación profesional adecuada mediante la aprobación del concurso-oposición". Con tal argumento viene a conceder, a quienes merecieran la aprobación en concurso-oposición, una patente de capacidad profesional en potencia, dado que el no ejercicio de esta actitud no evidencia la competencia real o práctica, y de convenir a la Administración su notoriedad, se verá autolimitada en la posibilidad de exigir cualquier requisito que no sea el expresamente determinado en este sentido.

En virtud de los expuestos argumentos jurídicos, la jurisdicción de agravios declara ilegal el párra-

fo 11 de la O. M. de 29 de abril de 1952, así como nulos los efectos que de ella se derivan en la O. M. de 18 de agosto de 1952, que resuelve definitivamente el concurso anunciado, y quedan sin eficacia, por cuanto el precepto impugnado quebranta la doctrina contenida en el apartado 3.º del artículo 57 del Estatuto general del Magisterio, y, por ende, vulnera el derecho reconocido al señor Mouriz, el que, en virtud de tal doctrina, puede acudir al concurso en la forma que tenía interesada.

IMPROCEDENCIA DEL RECURSO DE AGRAVIOS POR EXTEMPORÁNEA INTERPOSICIÓN. NECESIDAD DE OBSERVAR LOS PLAZOS PARA RECURRIR

*Recurso de agravios interpuesto por DOÑA MARÍA ABALOS GARCÍA contra Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 19 de mayo de 1952. (Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de marzo de 1953, B. O. del E. de 2 de junio de 1954, pág. 3755.)*

Se declara improcedente el presente recurso de agravios, por su extemporánea y prematura interposición contra la no resolución por la Administración de los recursos sometidos a su jurisdicción sin haber expirado el plazo con que cuenta para resolver. Es reiteradísima la jurisprudencia de agravios que declara la improcedencia de aquellos recursos, por su interposición fuera de plazo o por no reunir los requisitos establecidos en la Ley de 18 de marzo de 1944; es decir, ello se produce por haber consentido la resolución impugnada por esta vía, quedando firme la recaída en reposición, o por el contrario, la no observancia de los requisitos a que hace referencia el artículo 4.º de la meritada Ley, conteniendo defectos de forma que por sí mismos impiden examinar la cuestión de fondo.

La causa de la improcedencia de la mayoría de estos recursos, más que a consecuencia de lo anteriormente dicho, estriba en la falta de comprensión del alcance y valor, por los recurrentes, de la doctrina del silencio administrativo a que se refiere el párrafo 3.º del artículo 4.º de la Ley de 18 de marzo de 1944. Partiendo del supuesto de que dicha doctrina tiene existencia cuando expresamente lo determinan los textos legales positivos (Orden de la Presidencia de 12 de enero de 1955, B. O. del E. del 24, pág. 489), precisa tener en cuenta su distinción, según opere en vía de petición o en vía de recursos, y como sostiene un eminente tratadista (1), "el silencio administrativo se da en relación con cualquier asunto planteado por un particular a la Administración pública, bien en vía de petición, bien en vía de recurso; en otros casos, el silencio administrativo se reserva para los asuntos planteados en vía de recurso. La cuestión tiene su importancia. El silencio administrativo en vía de recurso es sólo un arbitrio para apurar la vía gubernativa; por tanto, para conseguir que un acto administrativo *cause estado* y pueda ser impugnado ante la jurisdicción revisora. Ahora bien:

(1) "La llamada doctrina del silencio administrativo". *Revista de Administración Pública*, núm. 16, pág. 100. Madrid, 1955.

en cualquier caso, opera ya sobre la existencia inicial de un acto administrativo, precisamente aquel que se impugna con el recurso que el particular ha de utilizar. Sólo a los efectos de entender que por el transcurso de un determinado plazo el recurso ha sido desestimado, tiene vigencia el silencio administrativo". De manera es que la expiración del plazo del silencio administrativo da paso a un nuevo plazo para interponer el recurso procedente, pero hay que sobrentender que este último plazo es el normal para la utilización del recurso y que su cómputo habrá de realizarse de acuerdo con las reglas que lo regulan, es decir, ni antes ni después, dado que la improcedencia en ambos casos se produce, ora por extemporánea, ora por fuera de plazo.

CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS. CALIFICACIÓN JURÍDICA DE LA ESCUELA Y DERECHO PREFERENTE ENTRE LOS CONCURSANTES A TENOR DE LA SITUACIÓN DETERMINADA POR LA MISMA

*Recursos de agravios interpuestos por DON JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ RIVERA y DON ALEJO BOLAÑOS LÓPEZ contra OO. MM. de 4 de agosto y 25 de noviembre de 1952. (Acuerdo del Consejo de Ministros de 10 de julio de 1953, B. O. del E. de 8 de septiembre de 1954, pág. 6.094.)*

Anunciada a concurso general de traslado por O. M. de 28 de abril de 1952 la escuela de Garabolos (Lugo), por el turno de consortes, o en su caso por el voluntario, fué solicitada por el señor Bolaños, como consorte de maestra de escuela rural de Ferboira (Lugo), y en turno voluntario por el señor Rodríguez Rivera. La O. M. de 4 de agosto de 1952 adjudicó al primero la vacante, desestimándose la petición del segundo, dado que la plaza otorgada no correspondía a la capitalidad del Municipio, por figurar en el Nomenclátor como entidad independiente. Contra esta O. M., el excluido interpuso recurso de reposición, fundándose en que dicha localidad no es entidad independiente, aunque como tal figure en el Nomenclátor, habida cuenta que la O. M. de 16 de marzo de 1949 la incorporó a la capital de Lugo, por lo que al ser provista en turno de consortes se infringía el artículo 73 del Estatuto del Magisterio, y, por tanto, correspondía al reclamante, en razón a que la tenía solicitada por turno voluntario.

Con esta reclamación se había puesto de manifiesto que, evidentemente, la escuela discutida no podía adjudicarse en la forma que se hizo según O. M. de 4 de agosto de 1952, por lo que el Departamento estimó en parte, en vía de reposición, la reclamación formulada, y en su consecuencia, por O. M. de 25 de noviembre de 1952, desestimando la petición del señor Rodríguez Rivera, en cuanto se refiere a su pretendido derecho preferente, revocó el nombramiento hecho a favor del señor Bolaños, disponiéndose que la debatida escuela se adjudicara al concursante que tuviere mejor derecho.

Esta O. M. de 25 de noviembre de 1952, que subsana el error de la O. M. de 4 de agosto del mismo año, fué recurrida por el señor Rodríguez Rivera directamente, en vía de agravios, insistiendo en la se-

gunda pretensión deducida en su reposición contra la segunda O. M. citada; es decir, concretamente, que le fuera adjudicada, por considerarse con mejor derecho. Si bien este recurso adolecía de un defecto de forma, en razón a que no había sido interpuesto el previo de reposición—y en este sentido se pronunció el acuerdo, declarándolo improcedente—, la cuestión de fondo planteada carecía totalmente de fundamento jurídico, al no existir ni alegar un derecho preferente sobre el señor Bolaños, sino que únicamente ponía de manifiesto la infracción de una norma objetiva, porque la existencia de una equívoca apreciación no lleva implícito el reconocimiento de un derecho subjetivo inexistente, en cuanto ello equivaldría a confundir un recurso de anulación con un recurso de plena jurisdicción.

Con independencia de estos recursos del señor Rodríguez Rivera, el señor Bolaños se manifestó contra la O. M. que anulaba su nombramiento, esgrimiendo en apoyo de su tesis que la O. M. de 21 de febrero de 1952, que convocó concursillo de traslados previo al concurso general, anunció dicha escuela como entidad independiente, y que tanto en este anuncio como el posterior de concurso de traslados—dado que esta escuela no se cubrió en el previo concursillo—no había sido impugnada la clasificación hecha, y si bien la O. M. de 16 de marzo de 1949 convirtió la escuela debatida, de entidad independiente, a depender de la capitalidad de Lugo, no menos cierto es que, de conformidad con el artículo 52 del Estatuto general del Magisterio, la clasificación, a efectos de concursos posteriores, ha de hacerse conforme al Nomenclátor, y en éste figuraba como entidad independiente, y, por tanto, su nombramiento se ajustaba plenamente a derecho.

Ambos recursos fueron acumulados y resueltos en el acuerdo que nos ocupa, cuyos pronunciamientos se contraen a: primero, declarar improcedente el recurso de agravios del señor Rodríguez Rivera contra O. M. de 25 de noviembre de 1952; segundo, desestimar el recurso de agravios interpuesto por el señor Bolaños contra la misma Orden, y tercero, desestimar el recurso de agravios del señor Rodríguez Rivera contra O. M. de 4 de agosto de 1952 y anular las OO. MM. de 4 de agosto y 25 de noviembre de 1952, así como la convocatoria del concursillo y del concurso de traslados de abril de 1952, en cuanto a la vacante de Garabolos, debiendo anunciarse nuevamente en la forma procedente, habida cuenta de lo dispuesto en la O. M. de 16 de marzo de 1949.

Estos pronunciamientos nos merecen las consideraciones siguientes:

a) La primera determinación no plantea ningún problema en cuanto a la improcedencia del recurso del señor Rodríguez Rivera contra O. M. de 25 de noviembre de 1952, en razón a que no reunía los requisitos prevenidos por la Ley de 18 de marzo de 1944.

b) Con respecto al segundo pronunciamiento, no cabe discusión, a efectos dialécticos, en lo que se refiere a la reclamación del señor Bolaños, toda vez que carecía de un derecho subjetivo a la plaza, y que si su anuncio se hizo como entidad independiente, por error—cuando, por el contrario, de conformidad con la O. M. de 16 de marzo de 1949 resultó de la ca-

pitalidad de Lugo y su adjudicación por el turno de consortes se oponía al artículo 73 del Estatuto general del Magisterio—, éste fué subsanado por O. M. de 25 de noviembre de 1952, que rectifica, en este sentido, lo dispuesto, con respecto a la escuela debatida, por las OO. MM. de 28 de abril y 4 de agosto de 1952. Sin embargo, en lo que se refiere al tercer pronunciamiento del acuerdo, con relación a la declaración de nulidad de estas dos Ordenes ministeriales, resulta incongruente, en razón a que al resolver el recurso de reposición interpuesto por el señor Rodríguez Rivera contra la O. M. de 4 de agosto de 1952, el Departamento, en uso de sus facultades jurisdiccionales, en vía gubernativa, anuló el contenido ilegal de la calificación jurídica de la escuela anunciada. Y tal aserto se desprende del Considerando quinto, en cuanto establece que "en el momento de publicarse tales anuncios, Garabolos estaba considerada por el Ministerio, a todos los efectos, como formando parte de Lugo capital, en virtud de la Orden de 16 de marzo de 1949, que es perfectamente eficaz, pues ninguna disposición prohíbe a tal Departamento el calificar la condición de cada localidad singular a efectos de enseñanza". Esta aseveración viene a ratificar el criterio del Departamento, por lo que parece disconforme con la segunda parte del considerando de referencia, que ha de servir como premisa al tercer pronunciamiento en lo que respecta a la nulidad acordada de la convocatoria inicial del concursillo, como con la

posterior del concurso de traslados, dado que, si bien en las mencionadas OO. MM. no se tuvo en cuenta lo que con plena validez dispuso la O. M. de 16 de marzo de 1949, la O. M. de 25 de noviembre de 1952, precisamente, se pronunció en favor de una de las tesis sostenida por el recurrente, y buena prueba de ello fué la estimación, en este extremo, de su pretensión, cuyo efecto produjo la anulación, en vía gubernativa, de la infracción objetiva causada; por tanto, la jurisdicción de agravios debió centrar el problema arrancando de esta última disposición ministerial, habida cuenta de que las situaciones jurídicas administrativas producirían sus efectos a partir de la misma.

En otro aspecto, conviene destacar en el presente acuerdo la existencia de una contradicción en sus pronunciamientos, ya que si, por un lado, declara inprocedentes y desestima los recursos interpuestos, y a continuación, por otro, anula las OO. MM. recurridas, nos encontramos ante una declaración que contiene un contrasentido jurídico, en razón a que, si se anulan las disposiciones impugnadas, es porque los recursos se estiman, y por el contrario, si se desestiman o declaran improcedentes las referidas impugnaciones, la consecuencia lógica es que se mantengan las Ordenes recurridas.

JUAN MANUEL PASCUAL QUINTANA

## Las relaciones entre padres y maestros

### DATOS SOBRE LA LABOR REALIZADA POR LA UNION INTERNACIONAL DE ORGANISMOS FAMILIARES

Los trabajos realizados en 1952 por la Unión Internacional de Organismos Familiares, a petición de la Unesco, permitieron observar claramente que la orientación del niño era objeto de especial atención tanto por parte de los padres como de los maestros. Unos y otros tienen, en efecto, la doble preocupación del porvenir material del niño y del desarrollo de sus facultades en una profesión adecuada.

Con objeto de conocer con detalle los resultados de los trabajos realizados en distintos países y fijar un plan de actividades que permitiera una eficaz cooperación entre la familia y la escuela, la Comisión de Relaciones entre Padres y Maestros de la Unión Internacional de Organismos Familiares celebró en Ginebra, del 21 al 22 del pasado mes de octubre, unas Jornadas de Estudios, que tuvieron lugar en el Instituto de Ciencias de la Educación.

Diez países europeos estuvieron representados en estas Jornadas, entre ellos España—representada por el director de Enseñanza Media y por el comisario

de Protección Escolar y Asistencia Social—, así como la Organización de las Naciones Unidas, la Unesco, el BIT, BUS y otros organismos internacionales.

Dada la importancia de la orientación, se trataba de examinar cómo la colaboración entre los padres y los maestros puede facilitar prácticamente la solución del problema de la documentación e información de padres e hijos; síntesis, gracias a esta colaboración, del carácter y aptitudes de los jóvenes, con la participación, a medida que sea necesario, de los dirigentes de movimientos de juventud y otros.

Diversos trabajos de positivo interés en orden a las relaciones y colaboración entre la familia y la escuela fueron dados a conocer en el curso de esta reunión de expertos.

### LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN BÉLGICA

En Bélgica fué realizada en 1952, a petición de la UIOF, una encuesta sobre la colaboración entre la familia y la escuela, con arreglo al siguiente método:

a) *Sondeos por entrevistas verbales y contactos personales*

La elección de los Centros fué realizada (tenida en cuenta la gran diversidad de las instituciones escolares belgas) sobre bases muy amplias: en la región flamenca y en la región valona, en medios rurales y urbanos, en la enseñanza libre y en la enseñanza oficial, en los estudios primarios y en los secundarios... Las entrevistas se limitaron a las escuelas, ya que era imposible, en el período de tiempo de que se disponía, entrevistar a un número suficiente de padres para poder emitir una opinión válida sobre sus concepciones acerca de este tema.

Fueron sujetas a este método de información 45 escuelas.

b) *Monografías*

Cinco de las escuelas cuyas realizaciones características pueden ser consideradas como las primeras en este aspecto dieron lugar a monografías detalladas.

LA ENCUESTA DE 1954

Los resultados de la encuesta celebrada en 1952 fueron realmente valiosos, y el interés suscitado por ella hizo posible la creación en 1953 de la Comisión Familia-Escuela, que realizó una nueva encuesta en 1954.

El objeto de esta encuesta era recoger datos que permitieran elaborar un plan de acción, un programa de sugerencias para la labor futura. En este sentido, se trataba:

Primero, de hacer un inventario de las formas de colaboración entre familia y escuela.

Segundo, de extraer los elementos más característicos de las formas de colaboración.

Tercero, de dar a conocer los medios apropiados para hacer esta colaboración más eficaz.

Mil seiscientos cuestionarios fueron enviados a Escuelas y Centros de Enseñanza Media y Técnica.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA

El cuestionario fué enviado a 803 Centros de Enseñanza Media. Trescientos tres enviaron respuesta, es decir, el 37,7 por 100.

a) *Formas de colaboración:*

	Número de escuelas	%
Contactos escritos:		
<i>Boletines</i> .....	302	99,7
<i>Comunicaciones escritas</i> .....	202	66,7
<i>Revistas o publicaciones</i> .....	123	44,6
Contactos verbales:		
<i>Conversaciones en la escuela</i> .....	285	94,1
<i>Visitas a domicilio</i> .....	120	39,6
Contactos colectivos:		
<i>Reunión de padres</i> .....	184	60,7
<i>Lecciones públicas</i> .....	21	6,7
<i>Iniciativas diversas</i> (reparto de premios, exposiciones, viajes escolares)	274	90,4

b) *La opinión de los directores de los Centros docentes sobre la colaboración entre la escuela y la familia:*

	Número de escuelas	%
La consideran:		
<i>Indispensable</i> .....	170	56,1
<i>Importante</i> .....	103	34
<i>Deseable</i> .....	26	8,6
<i>Inútil</i> .....	1	0,3
<i>No deseable</i> .....	1	0,3
<i>No han contestado a esta cuestión</i> ...	2	0,7
TOTALES.....	303	100,—

c) *Contestaciones a la pregunta: ¿La colaboración actual es satisfactoria?*

Escuelas	%	
167	55,1	contestan afirmativamente.
119	39,3	contestan negativamente.
17	5,6	no han contestado a esta pregunta.
303		

d) *Interés que demuestran los padres por esta colaboración:*

Directores	%	
110	36,3	estiman que menos de la mitad de los padres se interesan por esta colaboración.
99	32,7	estiman que el 50 ó el 80 por 100 de los padres se interesan.
69	22,5	consideran que más del 80 por 100 de los padres se interesan.
25	8,5	no han contestado a esta cuestión.

e) *Formas de colaboración que interesan más a los padres:*

Según los directores de los Centros de enseñanza consultados, las formas de colaboración que despertan más interés en los padres son las siguientes:

	Contestaciones
Conversaciones con el director o los profesores...	117
Boletines escolares .....	61
Reuniones de padres .....	59

ENCUESTA VERIFICADA ENTRE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

No se conocen aún los resultados, pero teniendo en cuenta su interés, damos a continuación un esquema de las preguntas que verbalmente se hicieron a los padres.

ESQUEMA DEL CUESTIONARIO-INTERVIU CON LOS PADRES

A. DATOS GENERALES

1. Nombre y dirección de los padres (facultativo y confidencial).
2. Nombre y dirección del Centro donde el hijo sigue sus estudios.
3. Profesión del padre, de la madre, formación o profesión anterior.
4. Número de hijos en la familia, edad, sexo.
5. Internado o externado, año de estudios, sección.

6. ¿Por qué ha elegido usted esta escuela? (Por los estudios, métodos de educación, proximidad, economía, tradición.)
7. ¿Desde cuándo va a esa escuela su hijo?
8. ¿Le han comunicado el reglamento de la escuela?
9. ¿Quién fué a matricularlo?
10. Al hacer la inscripción, ¿qué datos dió sobre su hijo? (Ficha administrativa o detalles sobre el carácter, por escrito o en una conversación.)
11. ¿Estaría usted de acuerdo en aportar detalles sobre el carácter de su hijo?

#### B. COLABORACIÓN CON EL PERSONAL DOCENTE

1. ¿Cree usted que la colaboración entre padres y profesores es necesaria? (Para comprender mejor al niño, cuidar su salud, asegurar su educación, su instrucción.)
2. ¿Qué relaciones tiene usted con la escuela?

##### I. Relaciones individuales:

###### a) Boletín escolar:

- ¿Quién lo firma?  
 ¿Se interesa usted por las calificaciones, observaciones sobre el trabajo y la conducta; el resultado de los exámenes, el lugar que ocupa su hijo?  
 ¿Lee usted el diario de clase de su hijo?

###### b) Conversaciones:

- ¿Se entrevista con los profesores de su hijo?  
 ¿Con el director del Centro? ¿En qué ocasiones?  
 ¿Ha visitado usted a los profesores al comienzo del año escolar?  
 ¿Por su propia iniciativa o a requerimiento de los profesores?

###### c) Relación por escrito:

- ¿Escribe usted alguna vez a los profesores de su hijo, al director de la escuela?  
 ¿En qué ocasiones?  
 ¿Recibe usted comunicaciones por escrito de la escuela?

###### d) Visitas a domicilio:

- ¿Ha recibido visitas de los profesores?  
 ¿Del Director?  
 ¿De otro miembro del personal de la escuela?  
 ¿En qué ocasiones?

##### II. Contactos colectivos:

###### a) Reuniones de padres:

- ¿Qué clases de reuniones se celebran en el Centro donde estudia su hijo? (¿Para toda la escuela, por clases, con discusiones y cambios de puntos de vista?) ¿Están presentes los profesores?  
 ¿Asiste usted regularmente a estas reuniones?  
 Si no, ¿por qué? (Falta de tiempo, falta de interés de los temas tratados, inutilidad de estas reuniones, etc.)  
 ¿Cree usted que las reuniones deberían ser convocadas periódicamente o según las necesidades del momento?  
 Si las reuniones de los padres no tienen lugar, ¿desearía usted que se realizaran? ¿Bajo qué forma? ¿Qué temas le interesaría fuesen tratados?

###### b) Publicaciones:

- ¿Publica una revista el Centro de enseñanza de su hijo?  
 ¿Quiénes la redactan?  
 ¿La lee usted asiduamente?  
 ¿La encuentra interesante, útil? ¿Qué problemas desearía fuesen tratados?  
 Si no se publica una revista, ¿lo siente usted?

###### c) Clases abiertas:

- ¿Le gusta asistir a los cursos que dan a su hijo?

¿Ve usted inconveniente en ello?

Si las clases abiertas no existen, ¿desearía usted que las hubiera?

Si no, ¿por qué?

3. ¿Cuáles son, en su opinión, los mejores medios de contacto para crear y favorecer la colaboración entre los padres y el personal docente?
4. ¿Le parece a usted que los padres deberían crear una Asociación en la escuela? ¿Participaría usted?
5. ¿Cree que la Asociación de padres debería dar simplemente su opinión o colaborar efectivamente en la buena marcha del Centro de enseñanza?
6. Cuando tiene dificultades con su hijo (desobediencia, cólera, etc.), ¿va a consultar con los profesores o cree que es una cuestión a resolver en familia?
7. ¿Desearía que un Centro de consejeros psicólogos, médicos, sociales, cuidara de su hijo desde el punto de vista del carácter, de la salud, de la orientación de estudios? Si no, ¿por qué? ¿Preferiría que dicho Centro fuera agregado a la escuela o que fuese, por el contrario, independiente de la misma?

#### LA LABOR REALIZADA EN FRANCIA

Según informe del representante francés, la encuesta realizada en su país en 1954-55 evidenció la complejidad del problema de la orientación, dificultad permanente, puede decirse, pero que se acentúa hoy día por el cambio que sufren las profesiones, debido al progreso acelerado de las modernas técnicas.

Una gran parte de la opinión es consciente de la importancia y de la dificultad del problema, que hasta ahora puede decirse había estado reservado a los especialistas. Los esfuerzos se unen para encontrar fórmulas nuevas humanamente adaptables a los imperativos económicos.

Se ha llegado a tal situación, que el sistema de orientación debe ser estudiado de nuevo. Orientación del niño, no se sabe cierto qué es exactamente, si orientación escolar u orientación profesional, y aparece con frecuencia excluido el poder llegar a una verdadera orientación total del niño que corresponda a un completo desarrollo de la vida profesional y de la vida íntima, de la realización de las posibilidades culturales.

Así, la encuesta demostró que nadie puede estar seguro, al escoger una profesión para la que se ha preparado adecuadamente, de no verse en el caso de tener que cambiar de profesión una o varias veces en su vida, y a veces, radicalmente. También se comprobó que el hombre encuentra cada vez menos satisfacción en el trabajo, ya que éste es cada vez menos creador, al ser más especializado y mecanizado, y será realizado en un intervalo de tiempo cada vez más corto, debido a la industrialización de la energía recientemente descubierta.

De forma que, antes, la orientación escolar exigía de modo casi absoluto la orientación profesional, y la preocupación por obtener resultados prácticos exigía también, a una edad prematura para ser útil, el desarrollo cultural, que comprometía muy frecuentemente.

Hoy, y sobre todo mañana, la parte escolar de una formación debe tender a desarrollar la personalidad del niño, a cultivarlo profundamente. De este modo será susceptible de sucesivas adaptaciones. No se trata de una polivalencia técnica, como se ha dicho mu-

cho tiempo, sino de una formación profunda que permita ulteriores y rápidas adaptaciones.

Se puede, por consiguiente, dejar el problema de la orientación profesional y el problema de la orientación escolar propiamente dicho, para hablar sólo de la orientación en el pleno sentido de la palabra, tanto más cuanto que la formación del niño deberá conducirlo a saber utilizar los recreos, que puede suponerse serán cada vez más amplios. Pero, sin duda, éste es un objetivo lejano; se debe tener en cuenta lo que es aún la realidad hoy y señalar las etapas de transición. A esto tienden las encuestas que se realizan actualmente en Francia.

CONCLUSIONES ADOPTADAS POR LA COMISIÓN DE RELACIONES ENTRE PADRES Y MAESTROS, EN LA REUNIÓN CELEBRADA EN GINEBRA

La Comisión de Relaciones entre Padres y Maestros, después del estudio y discusión de los diferentes trabajos aportados a las Jornadas de Estudios, adoptó las siguientes conclusiones:

Considerando las consecuencias de la evolución rápida de la sociedad moderna en el campo de la educación y en el del empleo, y las dificultades de desarrollar en tales condiciones la personalidad del niño y prepararlo a una vida social y profesional adecuada, la Comisión de Relaciones entre Padres y Maestros de la Unión Internacional de Organismos Familiares comprueba que las familias y los maestros tienen que resolver problemas cada vez más difíciles,

tanto para el desarrollo inmediato de los niños como para la preparación de su porvenir; estima que el pleno conocimiento del niño, condición preliminar a toda formación, no puede ser conseguido más que gracias a una estrecha relación entre los padres y los maestros, que permitirá resolver los problemas planteados por la vida escolar y la orientación del niño. Esta relación debe ser realizada sin menoscabo de las responsabilidades propias de los padres y maestros. El grupo padres-maestros deberá acudir a las personas y organismos susceptibles de ayudarle, sea acerca del niño mismo—medicina, Centros psicopedagógicos, psicólogos...—, sea sobre las posibilidades de las diversas carreras.

La Comisión subraya, además, la necesidad de proceder por todos los medios apropiados a una preparación psicológica de los maestros y a una formación de los padres para el papel que han de desempeñar en la sociedad moderna.

Hace un llamamiento a todos los organismos interesados para que se dediquen a promover la cooperación entre padres y maestros, estimando que esta cooperación debe ser organizada metódicamente, y desea que los Poderes públicos de los diferentes países favorezcan esta cooperación, de acuerdo con los representantes de las familias y del personal docente.

Estas serán, pues, las bases de la labor a realizar en los diferentes países para lograr una mejor penetración entre padres y maestros, en cuanto al niño se refiere, y especialmente a su orientación completa en la vida.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

## Plan Nacional de Cultura

El concepto lingüístico vulgar, general y técnico de la palabra "plan" es el del intento o proyecto de ejecutar un acto o realizar un trabajo, con espíritu de superación ordenada y elevado conocimiento del asunto, para conseguir ahorro de esfuerzos y evitación de pérdida de energías, que siempre es necesario poner en acción, en la consecución de un fin, previamente propuesto.

Por el "plan" se ordena racionalmente la actividad humana, individual o colectiva, en su obligado y natural trabajo, con interés personal o el de los del más allá, del propio ser, cuando se trata de servir los intereses de la comunidad, de la sociedad o de la causa pública.

El "plan", en los fines perseguidos, nos asegura la marcha, nos marca la línea recta en el actuar, nos da un conocimiento exacto del asunto y de sus problemas, y nos prepara, en último término, para afrontar las dificultades y resolver los problemas que pudieran presentarse en los períodos de la ejecución del intento

o del proyecto, hasta conseguir el resultado ansiado final, eficaz y positivo.

Si en el actuar simple del hombre, a virtud del principio *Nosce te ipsum*, es indispensable que se trace un "plan de vida" para el gobierno de su propio yo, esta necesidad es mayor cuando afecta a actividades complejas que forzosamente han de caer bajo el mando, gobierno o dirección de una sola persona; aunque la relación sea inmediata, directa y personal; y aún, todavía, pudiéramos decir que es indispensable y casi imperativa esta necesidad, cuando los órganos directores, jerarquizados, de las diversas gamas de gobierno se encuentran distanciados en el espacio y un tanto en la función, exigiendo el engarce y la coordinación de todos los esfuerzos al fin común, encaminando los trabajos en sentido de unidad para lograr el resultado total y supremo propuesto.

Todas estas consideraciones justifican por qué el Ministerio de Educación Nacional, ante la realidad del obligado gobierno y administración de la enseñan-

za oficial, parastatal y no oficial, en sus distintas clases, grados y variedad de puntos en donde ejerce, se haya visto precisado a llevar a la realidad la formación de un "Plan General de Cultura", por el cual se pueda poner de manifiesto el estado general de la nación en orden a la enseñanza y a la cultura, marcando el módulo de la eficacia de la función que dé a conocer y descubra las necesidades más perentorias de urgente e ineludible ejecución.

El "Plan Nacional de Cultura", en su sentido general, nos ha de poner de manifiesto los recursos con que se cuenta en la actualidad, tanto en orden al personal como a los medios materiales, edificios, viviendas e instituciones complementarias, el mejoramiento que se precisa realizar, los defectos que es necesario corregir, y, en general, cuanto tienda a mantener, en sentido de progreso y perfección, vivas la fe y la esperanza de los que se consagran al cultivo del alma de la juventud española.

Y este "plan" de extensión general, se confecciona sin merma de cuantos planes parciales puedan realizarse por los distintos órganos directivos que tienen a su cargo el gobierno y control parcial de cada una de las especialidades o aspectos de la cultura, referidas a la enseñanza primaria, laboral y media, técnica, universitaria, de bellas artes, de archivos y bibliotecas, con las instituciones complementarias: extensión cultural, protección escolar y asistencial social; y, en resumen, de los formados por cuantos administran esta clase de actividades. Todos ellos deben engarzarse en el "Plan General", en sentido de unidad y coordinación, manteniendo, a tal efecto, relaciones con otros Ministerios, en cuyo campo se ejerzan actividades en orden a la enseñanza y a la cultura.

Esta necesidad de la formación del "Plan Nacional de Cultura", iniciada ya, en principio, y en el aspecto económico, por el Ministerio de Educación Nacional en el último lustro, se considera en los momentos actuales servicio de orden preferente ante las exigencias del progreso de la cultura, como resultado de los antecedentes recogidos personalmente por las altas jerarquías del Departamento en las constantes visitas realizadas a los Centros de enseñanza, aun de los lugares más apartados, de las actividades legislativas, que exigían las creaciones de los centros y servicios y de su ordenamiento y reglamentación.

Se confió esta misión a la Secretaría General Técnica, y, ella, sin entorpecimientos del ordinario trabajo de los organismos, autoridades, instituciones y personas consagradas a la técnica, vigilancia y administración de la enseñanza y de sus instituciones culturales complementarias, las asoció a sus trabajos, ponderando su valía y considerando indispensable la atracción de su competencia y colaboración.

Así comenzaron los primeros trabajos, iniciados, apenas sin elementos, en los primeros días del mes de octubre último, habiendo entrado hoy en fase de extraordinaria actividad. La REVISTA DE EDUCACIÓN anticipa ahora algunas notas de su programatización y de los objetivos que se persiguen, con lo cual informa a cuantos se preocupan por la enseñanza y por la cultura y prestan su trabajo a esta obra.

Entendemos el "Plan Nacional de Cultura" como un elemento indispensable de trabajo para las futuras generaciones en el que se centra todo cuanto pueda

afectar a la intervención, actual o próxima, del Ministerio de Educación Nacional; como ordenación de datos recogidos, que hoy se encuentran dispersos; como vademécum y gráfica de opiniones y sugerencias, logradas merced al trabajo común. Constituirá, por último, según nuestro parecer, un código de realidades, de las necesidades apreciadas y de las posibilidades del Ministerio de Educación Nacional, al cual se pueda acudir en consulta para mejorar los servicios, rectificar errores, y, en fin, sentar los cimientos sobre los que se base la estructura cultural de España.

Así puede entenderse el "Plan Nacional de Cultura", centrado en un programa de amplitud de horizontes y de diversas materias.

a) Memorias, total del Departamento y parcial de cada uno de sus Centros directivos, de la labor realizada en los últimos años, seguidora de la iniciada al término de la Guerra de Liberación, con recopilación sistemática de la legislación resultante de los trabajos verificados, racionalmente clasificada.

b) Confección de fichas historiográficas de todos y cada uno de los Centros de enseñanza y culturales de la nación, por pequeños que sean, con su función docente o cultural y expresión de los antecedentes de su establecimiento, demografía y características de la localidad o zona de enclave, medios de que disponen y recursos que se pueden aprovechar para la eficiencia de la función.

c) Confección de mapas culturales provinciales que reflejen la situación, clase, grado y número de sus Centros en actividad y de los que sean preciso crear, suprimir o transformar; con datos comparativos entre la situación actual y la derivada de atenderse y remediarse las necesidades apreciadas.

d) Resúmenes de necesidades, capitalizaciones y valoraciones, referidas:

1. A los edificios, según su estado de nuevos, buenos, regulares, malos o ruinosos, que requieran ser sostenidos, mejorarse, adaptarse, reconstruirse o construirse de nueva planta; y, en todo caso, el importe del gasto, aportaciones logradas o que puedan obtenerse y cargo final económico que pudiera repercutir sobre el Estado.

2. Situación de los edificios destinados a casas-viviendas del profesorado y personal, principalmente de Enseñanza Primaria, con valoración económica de los importes de los alquileres al pasar esta obligación al Estado desde primero de enero de 1954 en las poblaciones inferiores a 20.000 almas, y en las de censo superior desde primero de enero del corriente año, en virtud de las Leyes de Bases de las Haciendas Locales de 17 de julio de 1945, 3 de diciembre de 1953 y decreto del Ministerio de la Gobernación del 28 de diciembre de 1953. (B. O. de 29 diciembre).

3. Valoración del material y del mobiliario de los Centros, de cualquier grado y naturaleza que sean, en cuanto a las necesidades inmediatas, actuales o próximas, incluídas las de los organismos técnicos, inspectores o administrativos.

4. Valoración en igual forma de las instituciones complementarias establecidas o que pudieran establecerse, así como la determinación y distribución justa de las subvenciones y ayudas económicas, permanente o transitorias, por las colaboraciones que se presten al

Departamento por organismos, centros, entidades y personal, individuales o colectivos, que contribuyan a la labor docente y cultural oficial.

5. Valoración del personal, en cuanto a las necesidades de las funciones docentes, inspectoras, administrativas y subalternas, conforme a una equitativa tutela de gobierno técnica, inspectora y de administración.

6. Otras informaciones y valoraciones encaminadas a la determinación de las localidades de mayor necesidad cultural que requieran, en su virtud, preferente atención y apoyo tutelar de remedio inmediato, habida cuenta de las circunstancias de las explotaciones agrí-

colas, industriales, mineras, centros fabriles y obras de larga duración..., que estén establecidas o puedan establecerse en las localidades en donde existan centros docentes y permitan fijar las especialidades de la enseñanza.

e) Como remate, una Memoria recopiladora de actividades en la que se recojan las necesidades por Direcciones Generales, Centros directivos y demás organismos del Departamento, con la planificación de su desarrollo y ejecución, en forma armónica y de unidad.

DAMIÁN ESTADES

## Crónica Legislativa

### ANTIGÜEDADES Y OBJETOS DE ARTE

Decreto de 27 de enero de 1956 por el que se modifican los artículos 10 y 11 del de 12 de junio de 1953 sobre comercio y exportación de antigüedades y objetos de arte. (B. O. E. del 15.)

*Los artículos citados son objeto de nueva redacción por este decreto, precisándose en el primero las condiciones en que deberá tener lugar el justiprecio de las obras que el Estado vaya a adquirir, y regulándose en el segundo el supuesto de objetos adquiridos en venta pública y destinados a la exportación, sobre la base de que en ningún caso sea posible la exportación de objetos artísticos interesantes para el Patrimonio Nacional, ni se causen perjuicios a los propietarios de los mismos.*

### BACHILLERATO

Orden ministerial de 27 de enero de 1956 por la que se regulan los Premios Nacionales de Bachillerato. (B. O. E. del 20.)

### CASA-HABITACIÓN A LOS MAESTROS NACIONALES

Orden ministerial de 4 de febrero de 1956 por la que se distribuye el crédito para indemnizaciones y alquileres por casa-habitación a los maestros nacionales. (B. O. E. del 2.)

### CÁTEDRAS DE UNIVERSIDAD

Orden ministerial de 14 de enero de 1956 sobre analogías de cátedras de Universidad, a efectos de nombramientos de tribunales de oposiciones. (Boletín Oficial del Estado del 3.)

*Establece que, a los efectos expresados, se considerará como una misma cátedra en la Facultad de Filo-*

*sofía y Letras la de Psicología General de la Sección de Pedagogía y todas las de Psicología de la Sección de Filosofía; y declara análogas a la primera las de Pedagogía general, Pedagogía experimental y diferencial, Didáctica, Historia de la Pedagogía, Historia de la Pedagogía e Historia de las instituciones pedagógicas de España, Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos, y las de Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos y Filosofía de la educación.*

### CATEDRÁTICOS DE INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Orden de 7 de enero de 1956 por la que se determina la gratificación que han de percibir los catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media por acumulaciones y horas extraordinarias. (B. O. E. del 5.)

### CENTRO DE ESTUDIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE DEUSTO

Orden ministerial de 19 de enero de 1956 por la que se dan normas para la realización de pruebas de madurez a los alumnos que estudian la licenciatura de Derecho y las enseñanzas de carácter comercial en el Centro de Estudios de Enseñanza Superior de Deusto. (B. O. E. del 3.)

### CENTROS NO OFICIALES DE ENSEÑANZA MEDIA

Orden ministerial de 25 de enero de 1956 por la que se dictan normas aclaratorias del Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media, de 21 de julio de 1955.

*Regula las cuestiones planteadas por la revisión de expedientes a que se refiere la disposición transitoria primera del decreto de 21 de julio de 1955.*

## CONSERVATORIOS

Decreto de 10 de febrero por el que se concede el grado profesional al Conservatorio Elemental de Música de Valladolid. (B. O. E. del 20.)

## CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Decreto de 27 de enero de 1956 sobre los efectos de la declaración de "conmemorativo" atribuido a una construcción escolar. (B. O. E. del 17.)

*Se procede en este decreto a reglamentar la solicitud y concesión del carácter conmemorativo de las construcciones escolares, de modo que las beneficiadas con el mismo conserven una prioridad dentro de los planes generales, pero sin que ello suponga una diferencia de criterio sobre el sistema general y la equilibrada distribución de cargas prevista en el mismo.*

## CONVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Orden ministerial de 27 de enero de 1956 por la que se dictan normas complementarias de la de 3 de junio de 1955, que establece condiciones para la convalidación de sus estudios eclesiásticos con sus correspondientes de las universidades españolas. (B. O. E. del 9.)

## ESTADÍSTICA

Ordenes de la Presidencia del Gobierno de 7 de febrero de 1956 por las que se amplían las Comisiones Asesoras para las Estadísticas de Enseñanza y de Manifestaciones Culturales Diversas. (B. O. E. del 12.)

## EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Orden ministerial de 19 de enero de 1956 por la que se crea en la Universidad de Barcelona una Comisión de Extensión Universitaria. (B. O. E. del 16.)

## FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y COMERCIALES DE BILBAO

Orden ministerial de 25 de enero de 1956 por la que se crea el Consejo Cooperador de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Bilbao. (B. O. E. del 18.)

*Constituido bajo la presidencia del gobernador civil y la vicepresidencia del presidente de la Diputación, alcalde de la ciudad y presidente de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación, figuran como consejeros en él representantes de las entidades sociales y económicas de mayor relieve en la circunscripción, "lo que dice el preámbulo—, además de facilitar a este Centro docente la realización de sus fines y la mejor solución de los problemas que el nuevo establecimiento plantea, permitirá su íntima y fecunda relación con la comunidad social cuyas necesidades e intereses debe atender, como órgano vivo y de plena vigencia y actualidad".*

## FORMACIÓN PROFESIONAL INDUSTRIAL

Orden de 25 de enero de 1956 por la que se dan normas para la concesión de subvenciones a los Centros e Instituciones oficiales y no oficiales de Formación Profesional Industrial. (B. O. E. del 11, rectificando el texto publicado en el del día 4.)

*Se regula en esta importante Orden ministerial, que por su extensión resulta imposible de pormenorizar en esta Crónica, todo lo referente a la distribución de los créditos procedentes de los recursos enumerados en el artículo 20 de la Ley de 20 de julio de 1955, determinando la autoridad o Centro a quien en cada caso incumbe formular la propuesta correspondiente; las distintas clases de subvenciones, según se trate de Centros oficiales o no oficiales; el procedimiento; el sistema de justificación de gastos, y el régimen transitorio a observar hasta que se constituyan las Juntas Provinciales y Locales de Formación Profesional.*

Orden de 17 de enero de 1956 por la que se crea la Junta Insular de Formación Profesional Industrial de Mahón. (B. O. E. del 3.)

## INSTITUTO NACIONAL DE PSICOLOGÍA APLICADA Y PSICOTECNIA

Orden ministerial de 2 de febrero de 1956 por la que se regula la inversión de derechos de examen del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnica, y sus Delegaciones Provinciales y Locales. (Boletín Oficial del Estado del 20.)

## INSTITUTO DE PSICOLOGÍA APLICADA Y PSICOTECNIA DE BARCELONA

Orden ministerial de 25 de enero de 1956 por la que se reorganiza el funcionamiento del Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnica, de la Excm. Diputación Provincial de Barcelona. (B. O. E. del 6.)

## INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

Orden ministerial de 2 de febrero de 1956 por la que se organizan los Patronatos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu" e "Isabel la Católica", de Madrid. (B. O. E. del 9.)

## LAS HURDES

Decreto de 27 de enero de 1956 por el que se regula el funcionamiento de un Consejo de Protección Escolar y se dan normas para intensificar, con carácter urgente, la construcción de escuelas en las Hurdes. (B. O. E. del 15.)

*Recogiendo las sugerencias obtenidas en la aún reciente Misión cultural llevada a cabo en las Hurdes, se constituye en ellas por este decreto un Consejo de Protección Escolar, a cuya Comisión Permanente, órgano ejecutivo y asesor del Consejo y pieza clave en el funcionamiento del mismo, se atribuye la tarea de estudiar, proponer y administrar, además de todo lo*

referente a una intensa y efectiva campaña de instrucción primaria y lucha contra el analfabetismo, campañas de sanidad e higiene, de instrucción para un mejor aprovechamiento de los recursos naturales (ganadería, agricultura, etc.) y de educación para la vida social.

PROFESORADO DE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

Orden ministerial de 10 de enero de 1956 por la que se determinan las gratificaciones que ha de percibir el profesorado de los cursos preuniversitarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B. O. E. del 5.)

Orden ministerial de 9 de enero de 1956 por la que se determina la gratificación que ha de percibir el profesorado especial y adjunto de Institutos Nacionales de Enseñanza Media situados en poblaciones no capitales de distrito ni de provincia. (B. O. E. del 5.)

Orden ministerial de 8 de enero de 1956 por la que se determina la gratificación que ha de percibir el profesorado de Instituto Nacionales de Enseñanza Media situados en capitales de provincia. (B. O. E. del 5.)

RELIGIÓN

Decreto de 27 de enero de 1956 por el que se aprueba el nuevo texto del reglamento de pruebas para seleccionar los profesores de Religión en los Centros docente oficiales del Grado Medio y de Grado Superior. (B. O. E. del 15.)

Sustituye este nuevo texto al aprobado por decreto de 8 de julio de 1955, al que modifica, en el sentido de introducir elementos de mayor flexibilidad en la constitución de los respectivos tribunales, así como de precisar más la situación de los actuales profesores que tienen consolidados sus derechos administrativos.

VISITAS A MONUMENTOS NACIONALES, MUSEOS Y OTROS CENTROS

Orden ministerial de 27 de enero de 1956 por la que se autoriza el acceso gratuito a monumentos nacionales, museos, bibliotecas y otros Centros, del personal del Departamento y alumnos de Centros oficiales, en visitas colectivas. (B. O. E. del 16.)

S. S. DE H.

## Sobre la disminución de alumnos de Magisterio

Las estadísticas de matrícula en las Escuelas del Magisterio acusan un descenso verdaderamente alarmante en el número del alumnado masculino. Siguiendo el ritmo de los últimos diez años, llegará, sin duda, un día en que las Escuelas de nuestros pueblos y la educación de nuestros hijos, en el grado primario de la enseñanza, esté por entero en manos de las mujeres, si es que éstas no se deciden también a abandonar asimismo las aulas de dichos Centros. Pues muy pronto terminarán descubriendo también que entre ser maestra en un pueblo con un sueldo de menos de mil pesetas mensuales y mecanógrafa en una capital con ingresos dobles—o incluso con los mismos ingresos—, la opción no es dudosa. Y entonces veremos cómo la lucha contra el analfabetismo queda, no sólo cortada de raíz, sino inolvidada en su mismo planteamiento, y, por supuesto, agravada en sus mismas consecuencias.

Dios me libre de infravalorar la estimación de la mujer, y de insinuar nada que pueda interpretarse como menosprecio de su aportación en cualquiera de los sectores de la vida, y particularmente en el de la educación. Su función es tan elevada, sus cualidades tan excelsas, que resultaría injusto devaluar, en cualquier forma, la raíz esencialmente sacrificada, y hasta heroica, de su contribución como mujer maestra. Pero a cualquiera se le alcanza que la simple presencia de la mujer no es suficiente para resolver los tremendos y numerosísimos problemas que la educación exige y demanda. La total estructura educativa de un país, en sus esferas esenciales—y la enseñanza primaria es esencial de todo punto—, no puede dejarse, ni desde el punto de vista social, ni desde el cuadro de las exigencias políticas, a la total y exclusiva responsabilidad de la mujer, como un cometido suyo. Hace falta, y es necesario, que el hombre tome parte, y parte importantísima, en función de tan significativa y excepcional transcendencia. El camino que llevamos es, justamente, el contrario al que conviene. Nuestras Escuelas de Magisterio se despueblan de alumnado masculino, y aun muchos de los pocos que salen con el título de maestros, abandonan pronto sus Escuelas.

En esta deserción de los hombres forzosamente ha de concurrir una serie compleja de circunstancias que, como causas determinantes, expliquen, y aun justifiquen, la postura de quienes, estando vocacionalmente llamados a la docencia, adoptan decisiones y se aplican en su actividad a campos no docentes.

Sería, en verdad, interesante, trazar un esquema, lo más aproximado posible, del cuadro de causas concurrentes. Ante el hecho del abandono de los jóvenes respecto de la llamada a una urgencia en la revisión de nuestras necesidades en la enseñanza primaria, nadie puede ignorar la trascendencia y repercusión

que tal realidad encierra. No cabe culpar sólo al Estado; ni cabe, tampoco, descargar responsabilidades sobre corporaciones públicas. Es la sociedad en general la que debe asumir cuanto de inculcación pueda existir en tal manifestación de la realidad.

Si los alumnos—en masculino—van cada día en menos número a las Escuelas de Magisterio es porque no encuentran, en el ejercicio de la función docente, dentro del grado primario de la enseñanza, el estímulo, ni social ni económico, necesario para retener a una persona determinada en el desempeño de tal función. Y ello, en medio de su trágica realidad, no es sino una verdadera y profunda razón de abandono. El desamparo en que la sociedad deja a sus maestros, las dificultades de todo tipo—económicas, pedagógicas, políticas, etc.—con que éstos se encuentran a lo largo de su vida para dar debido cumplimiento a lo que la altura de su misión exige, son, entre otros, motivos más que sobrados para explicar una situación que puede derivar en dramáticos efectos de incalculable significado social. El día en que veamos—y tal vez ese día ha llegado ya—nuestros pueblos sin Escuelas, o con Escuelas cerradas, y el Magisterio como una carrera a la que acudan solamente quienes no hallan otra salida mejor o más corta, ese día habrá comenzado un proceso de descomposición cultural grave, y lo que pueda ganarse en avances técnicos se perderá en solidez básica educativa desde los estratos inferiores de la sociedad.

El Magisterio primario requiere, quizá en mayor medida que cualquiera otra función, una vocación excepcional. Pocas misiones exigirán una tan elevada capacidad de sacrificio y una tan recta pureza de intención. Pocas, también, plantearán el problema de la debida ejemplaridad personal en mayor medida y con tan acuciantes requerimientos. Precisamente por ello, es función que debe mimarse hasta el límite de lo posible, y entrega que debe ser cuidada más allá de lo socialmente conveniente incluso. Condenar al maestro a una situación de precario desenvolvimiento, hacer de él, en cierto modo, un héroe de cada hora, sólo conduce a minar, consciente o inconscientemente, los fundamentos mismos sobre cuyo auténtico enraizamiento se levante la riqueza más firme y segura de toda comunidad.

El abandono de las Escuelas del Magisterio; más exactamente aún, el no ingreso en las mismas de núcleos numerosos de futuros profesionales de la primera enseñanza, es un hecho entre nosotros. Y un hecho de graves consecuencias y de singular trascendencia. Nada debe preocuparnos tanto como el que podamos encontrarnos, en el futuro, con la necesidad y precisión, ineludibles, de replantear el problema de la educación como si operásemos sobre campo virgen.

Hoy, los deseos de aprender de las masas—de las gentes de nuestros pueblos, de los más débiles de nuestras ciudades—son fundamentalmente mayores. La educación es un derecho. Y como tal debe ser entendido. A nadie, en su grado primario, debe serle negado. No puede serle cargado todo el peso al poder público. Es a la sociedad a la que corresponde convertir en realidad este derecho, haciendo del mismo algo más que una pura declaración, y transformándolo en venturosa derivación de efectiva actividad.

Yo no he de entrar aquí en el posible análisis de cuantos medios podrían ser utilizados a título de vías de solución.

Es un problema complejo, y en cuyo estudio bien pueden adentrarse y profundizar los técnicos. Sí me interesa, no obstante, fijar, a modo de conclusiones, las siguientes afirmaciones, que, acaso, sirvan como criterios directivos en esta línea:

1.º La disminución del alumnado masculino en las Escuelas de Magisterio es un problema de tipo nacional. El problema aquí se plantea así con un sentido inverso a como se da en otras profesiones. Existe plétora de abogados, médicos, etc. Empieza, en cambio, a acusarse una dolorosa y grave baja en el

número de los que desean ser maestros y pretenden dedicarse al ejercicio de tal función.

2.º El problema puede reconducirse, posiblemente, en sus últimas causas, a una cuestión de índole económica. El maestro es uno de los funcionarios públicos peor pagados y sin posibilidad de remuneraciones complementarias.

3.º Su situación en relación con el resto de la sociedad, y dada la altura de su función, queda notablemente disminuída, devaluada. No se puede pedir a nadie que esté de antemano dispuesto a convertirse en un héroe permanente. Esto es lo que prácticamente se solicita hoy del maestro.

4.º La sociedad debe pensar seriamente en las consecuencias últimas a que esta realidad conduce. Y debe pensarlo el Estado. Una mejor distribución de los presupuestos de éste y una más eficaz dedicación de aquélla, son exigencias primordiales. Entenderlo así equivale a salvar un futuro que, de otro modo, se presenta como gravísima situación de abandono cultural y de social irresponsabilidad.

MANUEL ALONSO GARCÍA

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### CONCEPTO DE LA UNIVERSIDAD

Para señalar en esta crónica, sólo hemos visto un artículo de un conocido periodista, sobre el espíritu universitario (1). Dos aspectos debemos recoger del mismo: que la Universidad no está dedicada sólo a impartir enseñanzas, sino que da ese ser universitario, tan difícil de definir, pero tan fácil de percibir; y en consecuencia, el deber de no desprestigiarla los padres delante de los hijos, por lo que el mundo necesita de hombres con espíritu universitario.

### ORGANIZACIÓN

Aparte de un breve artículo sobre los preparativos de la futura Ciudad Universitaria de León (2), debemos señalar una intervenció con un joven graduado de la Universidad de Granada: ¿Prepara la Universidad para triunfar en oposiciones?: "No es misión de la Universidad la preparación para oposiciones de los alumnos. Ella debe madurar al alumno para que, una vez realizados los estudios de la licenciatura, esté en condiciones de tomar posiciones en el campo de la vida jurídica (en el caso de la Facultad de Derecho). Esta es la posición de todas las Facultades: imprimir un estilo de vida en el escolar, de manera que dos universitarios sean semejantes en su cultura, su formación, sus gustos artísticos, etc." El medio de lograr este ideal: "... es necesario un desarrollo de los Colegios Mayores, al que España no ha llegado aún por determinadas circunstancias. La convivencia de los alumnos en esos Colegios Mayores con el profesorado, impondrá a aquéllos ese estilo, con cuya formación no cabe duda que se está en condiciones, en breve período, de prepararse cualquiera de los cuestionarios de las oposiciones en vigor". Considera necesarias todas las asignaturas de la Licenciatura para una formación integral. Considera que se ha descuidado el problema de la colocación de los graduados en Derecho, pero ni el limitar las plazas en la Universidad, ni el recargar los programas de oposiciones resolverán el problema planteado a los graduados, como tampoco lo resolverá la marcha a América. "Quizá fuera factible una orientación de los estudiantes desde el Bachillerato hacia las carreras técnicas, dignificando, como ocurre en el extranjero, los cargos subalternos de estas carreras, con lo cual se conseguiría evitar que en España todo el mundo aspire a ser médico o abogado." El problema de la reforma del acceso a la cátedra "... ya se suscitó en la asamblea que celebraron en Madrid hace un año los profesores adjuntos y ayudantes. Las autoridades académicas tienen en estudio la reforma del actual sistema, que está en franca crisis. La existencia de pocas Universidades en nuestra patria y el estancamiento en las cátedras, hace que sea penoso este camino y, en algunos casos, infranqueable". Señala como posible solución la creación de agregados (3).

Señalemos también un editorial que glosa la petición del Nuncio de S. S. de la Universidad católica; ya que, aunque todas las estatales lo sean, es también necesaria la acción sobrenatural de la gracia (4).

### ALUMNADO

Un editorial, tras elogiar la generación del 1936, insiste en la necesidad de que la Universidad mantenga abiertas sus puertas a la juventud (5). El padre Llanos escribe una carta a los estudiantes en el extranjero, señalando cómo al salir de la patria se hacen otros, mejores, madurando las simientes recibidas en sus estudios (6).

### COLEGIOS MAYORES

Con motivo de la inauguración de la Residencia Universitaria "Monterols", de Barcelona, el ministro de Educación Nacional urgió la creación de Colegios Mayores; las funciones formativas de los universitarios deberán irse desplazando a los Colegios Mayores; desplazar, que es emplazar en otro lugar, para la formación física, ciudadana, religiosa y moral de los estudiantes, y esto, mejor que en la Universidad, puede realizarse en los Colegios Mayores, que han de ser el cauce para el diálogo entre la masa estudiantil y las autoridades. "Nosotros no nos hemos negado nunca al diálogo, a escuchar las inquietudes de los estudiantes, y los Colegios Mayores deben ser el lugar para ese diálogo tan necesario entre los estudiantes y nosotros" (7).

### EJÉRCITO Y UNIVERSIDAD

Con este título se publicó un, ciertamente extenso, artículo que parte del análisis del hecho de la desaparición de distinción entre los conceptos de beligerante y de no beligerante, al convertirse las guerras en totales. Y señala cómo, entre los grupos escogidos que hoy se afanan en España por dilucidar las graves cuestiones planteadas por la guerra moderna, descuellan la Universidad de Zaragoza, que organizó un curso de conferencias sobre la guerra moderna, desarrolladas por catedráticos; consecuencia de su éxito fué la creación de una cátedra "Palafox" (8).

### SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Con motivo de los sucesos de días pasados en la Universidad, se publicaron numerosos artículos, crónicas y editoriales sobre Matías Montero, sobre la concepción falangista de la Universidad y sobre el repudio de lo que no sea el estilo seuista de lo universitario. Señalemos un artículo sobre "Lo falangista y lo universitario" (9), que centra la tesis del papel político decisivo desempeñado por el Seu en la Universidad, desde los años de su fundación hasta el presente.

Un editorial elogia las recientes disposiciones sobre el Seguro Escolar (10).

C. L. C.

(1) F. J. Martín Abril: "Espíritu universitario", en *Ya* (Madrid, 9-II-56).

(2) *El Alcázar* (Madrid, 7-II-56). Un editorial de *Pueblo* (Madrid, 7-II-56) señala los problemas de orientación profesional superior.

(3) *Ideal* (Granada, 18-I-56).

(4) Edit.: "Las Universidades del Estado y la Universidad de la Iglesia", en *Hogar*, 81 (Pamplona, I-56), 1.

(5) S. f.: "Puertas abiertas", en *Arriba* (Madrid, 6-I-56).

(6) J. M. Llanos, S. J.: "A nuestros estudiantes en el extranjero", en *Arriba* (5-II-56).

(7) *Ya* (3-II-56).

(8) F. de Lasala Amper: "Ejército y Universidad", en *El Noticiero* (Zaragoza, 4-II-56).

(9) J.-O. Fernández Sanchis: "Lo falangista y lo universitario", en *Lucha* (9-II-56).

(10) J. S. S.: "Trabajo y previsión", en *Diario de Barcelona* (1-II-56).

## ENSEÑANZA MEDIA

### JORNADA ESCOLAR

El diario *Madrid* publica un interesante artículo de su colaborador Hernández Vista (1) sobre el tan debatido problema de la jornada escolar. A su juicio, dicho problema existe como tal realidad, pero como una realidad muy compleja que no debe ser manejada confusamente.

El autor se muestra de acuerdo en que, con arreglo a los datos que cabe obtener de la realidad, tal y como ésta se plantea, la jornada del escolar en sus estudios de Enseñanza Media resulta en verdad excesiva. Sin embargo, es injusto culpar de tales consecuencias exclusivamente al plan de estudios, ya que puede ocurrir que existan, además, otras responsabilidades indirectas, como, por ejemplo, los mismos grupos que dominan la Sociedad, la organización docente general o el mismo Centro docente en que el alumno desarrolla sus estudios.

Lo más fácil, dice el autor, es, sin duda alguna, echar la culpa al plan de estudios. Pero es el caso que los planes de estudios dependen de la organización docente general. Y no menos cierto es que otro tanto ocurre con la calidad de los Centros de enseñanza. La masa actual de 250.000 alumnos de Enseñanza Media en nuestra patria, impone una serie de condicionamientos y exigencias, para los cuales posiblemente no se hallan preparados ni la estructura ni las tendencias de nuestra sociedad, ni tampoco los recursos de que la misma dispone. Con lo cual, lo que deben hacer los técnicos de la educación, y lo que efectivamente hacen, es sacar el mejor partido posible de esos medios.

Importa subrayar sobremedida que la jornada escolar ha de determinarse en función del alumno, no tratando de superar nunca lo que según la naturaleza se debe exigir. El problema, no obstante, surge cuando se trata de medir con un rasero común a todos los alumnos que integran el grado medio de la enseñanza, intento este que lleva a que el plan de estudios resulte excesivo para unos y que quede todavía corto para otros.

La solución, según esto, estriba en abrir en el Bachillerato de tipo Preuniversitario más opciones de las que actualmente existen y crear diferentes tipos de enseñanza media, con diversa categoría y dificultad. Con lo cual se conseguiría evitar una triple violencia—al alumno, a la sociedad y a la cultura—y responder a las auténticas exigencias de la cultura y de la sociedad.

Sobre el mismo problema de la jornada escolar, el diario *ABC* (2) recoge en un editorial algunas de las más importantes conclusiones del Congreso alemán de Medicina, celebrado en el pasado mes de octubre. El punto de partida de dicho Congreso lo constituyó el precario estado de salud de muchos estudiantes alemanes. Ello plantea un problema grave, que exige una conjunta atención por parte de padres, educadores y médicos. Estos piden la sustitución de la actual enseñanza en varios turnos o sesiones, y la desaparición de las clases con matrícula numerosa. Se concede rango fundamental a la disciplina de Educación Física. Se propugnan las clases al aire libre. Se remarca el papel importante y equilibrador del deporte y de los juegos, tratando de buscar en aquél y en éstos un medio, no sólo para educar físicamente, sino también para formar el carácter, fomentar el trato, aumentar el ambiente de camaradería y el autodominio en el aspecto personal.

(1) V. E. Hernández Vista: "El problema de la jornada escolar: sus datos", en *Madrid* (Madrid, 7-II-56).

(2) Editorial: "Sobre el trabajo de los escolares", en *ABC* (Madrid, 10-II-56).

### INSTITUTOS NOCTURNOS

Sobre este tema publica el semanario *El Español* un extenso reportaje de su colaborador Carlos Luis Álvarez (3).

En el artículo 5.º del Fuero de los Españoles se afirma el propósito de que no se malogre ningún talento español por falta de medios económicos. La Enseñanza Media viene constituyendo todavía un sistema de educación de carácter clasista, ya que, en general, los estudios medios no son asequibles más que a los económicamente bien dotados. Cierto que las becas han cubierto hasta ahora un objetivo esencial, pero, pese a todo, han resultado insuficientes, sin que hayan podido resolver el problema de aquéllos a quienes la necesidad obligaba a trabajar desde edad muy temprana. Ello determina, en muchos casos, una forzosa abstención en los estudios, imposible de rectificar más tarde.

A resolver estos problemas tienden los Institutos Nocturnos de Enseñanza Media recientemente creados en Madrid y Barcelona, como un primer ensayo para su progresiva extensión al resto de España. En ellos, y sin merma del trabajo necesario para atender a las economías familiares, se pretende dar a los jóvenes de inteligencia media, pero de voluntad decidida y firme, la posibilidad de incorporarse a estudios medios y superiores.

El de Madrid, instalado en el Instituto Ramiro de Maeztu, ha comenzado ya su funcionamiento, y, a través del mismo, permite observar el afán de saber que en los alumnos de este Instituto existe. Ya nos hemos referido, en otras crónicas de esta sección, al carácter y desarrollo del curso en estos Centros, que ha de hacerse de acuerdo con las exigencias de un horario especial impuesto por la condición de trabajadores de sus alumnos. Hay mayor número de solicitudes de las que todavía se pueden admitir, y el régimen está montado sobre las bases de una simplificación en los programas de estudio, supresión de los trabajos para casa, coordinación de las diversas materias, análisis cuidadoso de las posibilidades de los alumnos y clara orientación vocacional y profesional de los mismos, llevada a cabo ésta a través del servicio de psicotecnia escolar. A todo esto se añade, por la propia condición de los alumnos, el disfrute de una alimentación complementaria, que les permite hacer frente al mayor esfuerzo que desde el punto de vista físico e intelectual, trabajo y estudio requieren. Con las mismas características, funciona en Barcelona otro Instituto Nocturno de Enseñanza Media.

A este Centro, y a través de una entrevista con su director, dedica otro reportaje *El Correo Catalán* (4), reportaje en el cual se pone de manifiesto sustancialmente la existencia de análogas preocupaciones e idéntico sistema que respecto del que funciona en Madrid, lo cual no tiene nada de extraño dada la función social que dichos Centros cumplen y la orientación común que ha presidido la creación y el desenvolvimiento de los mismos.

### ESPAÑA Y EL BACHILLERATO COLOMBIANO

En *Cuadernos Hispanoamericanos*, y en su número correspondiente al mes de octubre pasado, se publica un interesante artículo acerca del tema que encabeza este epígrafe, partiendo de la crítica a las afirmaciones del ministro de Educación de

(3) Carlos Luis Álvarez: "Enseñanza para quienes deseen aprender", en *El Español* (Madrid, 12 y 18-II-56).

(4) José Pernáu: "El Instituto Nocturno espera contar con un gran edificio propio", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 17-I-56).

(5) Esteban Mestre: "España y el Bachillerato colombiano", en *Cuadernos Hispanoamericanos* (Madrid, octubre 1955).

Colombia, quien, al presentar el nuevo proyecto de ley de su país, trata de infravalorar la aportación española en el terreno educativo y ligar los resultados de la creación colombiana a la cultura francesa, abandonando así el legado de España, de cuyo fracaso en la enseñanza habla. Sin embargo, resulta curioso observar, en un estudio comparativo entre el decreto de 25 de marzo de 1955, que reforma el Bachillerato colombiano, y la ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media en España, cómo se advierte una clara influencia de ésta en aquél en las cuatro conclusiones de la reforma seguida por el plan colombiano, que, sustancialmen-

te pueden concretarse en esta forma: reducción de materias, simplificación de programas, superación del dualismo entre método progresivo intensivo y método cíclico, y abandono del Bachillerato único por un tipo de educación que contemple dos ciclos: uno básico, de cuatro años, y otro superior, de dos.

La coincidencia entre Bachillerato colombiano y Bachillerato español es verdaderamente sorprendente, y su superioridad sobre el plan francés resulta evidente.

M. A. G.

## ENSEÑANZAS TÉCNICAS

### ANTEPROYECTO DE LEY DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Toda la Prensa nacional (1) recoge íntegro el nuevo anteproyecto de Ley de Bases para la ordenación de las enseñanzas técnicas, y que traza las directrices de lo que ha de ser en definitiva la formación técnica en España.

Ya antes algún periódico había hecho la historia de los proyectos sobre la materia.

Así, Ya: Con fecha de 17 de marzo de 1951, una Comisión de directores y representantes de los claustros de las escuelas especiales emite un dictamen en el que la perspectiva de la enseñanza superior y el minucioso estudio de los grados ocupa lugar importante, y en donde se considera llegado el momento de que se dicte una ley de educación técnica.

Se envía el informe al Consejo Nacional de Educación y éste emite su dictamen en forma de ley de bases. En este proyecto de 1951 se propone la creación de un Instituto preparatorio, cuyo diploma sea necesario para ingresar en cualquiera de las escuelas especiales. También se proponen entonces tres grados, que son: ingeniero o arquitecto, técnicos y auxiliares de ingeniería.

Se propone también un período de cuatro años para las enseñanzas en las escuelas especiales y se establecen convalidaciones de materias entre las escuelas.

En aquella ocasión, la Jefatura Nacional del Scu emitía también un dictamen en el que se proponían para los tres grados las denominaciones siguientes:

Doctor en ingeniería o arquitectura, licenciado en ingenieros o arquitectos y auxiliares de ingeniería y arquitectura.

Pero las discrepancias que escuelas y alumnos, a través del Scu, expresaron en relación con el proyecto de bases, motivó que se iniciara un nuevo estudio con mayor amplitud de miras. Y así, el Instituto de Ingenieros Civiles eleva un escrito en 1953 en el que se solicita una disposición de superior rango administrativo que regule en su totalidad las enseñanzas.

Este escrito motivó un nuevo estudio del problema encargado a la Dirección de Enseñanza Profesional y Técnica. Tras numerosos cambios de impresiones se redactó un anteproyecto, en el que se recogían las ideas mínimas fundamentales.

Se reconoce actualmente que si hay que hacer algunas modificaciones de estos estudios, todo ello tiene que ser sobre la base de que no se puede abandonar ni aplazar el problema de procurar la preparación de los técnicos en todas las especialidades y categorías que reclama la coyuntura económica y el momento social que España está recorriendo. Todo ello con la máxima eficacia y modernidad en los métodos.

Por su parte, *Arriba* (2) hace también la historia de los mencionados proyectos de 1938 del Ministerio de Educación Nacional, del Scu, en 1940, y los de 1945 y 1949; este último del II Congreso Nacional de Ingeniería. Para decir luego: "Sin embargo, las discrepancias existentes aconsejaron un nue-

vo estudio, que reemprendió el Ministerio de Educación Nacional. Siguió el diálogo. En 1953 elevó escrito el Instituto de Ingenieros Civiles de España. En este escrito se insistía en la necesidad de una exposición de rango superior que regulase en su totalidad las enseñanzas técnicas. Puede juzgarse en consecuencia que la preocupación actual por los problemas de la enseñanza técnica es totalmente natural, lógica y, aunque parezca exagerado el adjetivo, angustiosa. La angustia propia de un país donde el progreso técnico abre nuevos caminos, exige más hombres, a la vez que un grave defecto en la selección de vocaciones origina difíciles problemas a la colocación, socialmente útil, de los graduados. No puede persistir tal paradoja. Y la solución sigue estando en el camino iniciado en 1938: graduación de las enseñanzas, permeabilidad y compenetración de las mismas y perfeccionamiento de los sistemas de selección.

Por otra parte, *Ya* elogia la actitud del Ministerio de Educación Nacional al decir: "Nos parece—por lo pronto—buen camino el de consultar a la opinión responsable, antes de elevar a las Cortes el que será proyecto de ordenación de las enseñanzas técnicas. La consulta pública, lejos de ser una interferencia en las legítimas decisiones del mando, contribuye siempre a aclarar puntos dudosos y a integrar en unidad de fin los aspectos múltiples del problema".

En esencia, el anteproyecto de ley distingue tres grados en las enseñanzas técnicas superiores: doctor-ingeniero de investigación, ingeniero especializado (equivalente al de licenciado) y perito o ayudante. Estas enseñanzas se coordinarán por un Instituto Nacional de Enseñanzas Técnicas, en el que se integrarán todas las actuales escuelas especiales, sin perder por eso su individualidad.

Los estudios de ingeniero tendrán dos fases: una, general, que se cursará en las Facultades de Ciencias, y otra, específica, en las respectivas Escuelas de Ingeniería; esta fase no durará más de cuatro años, y al terminar se obtendrá el título de ingeniero de especialidad. Al de doctor en ingeniería tendrán acceso los ingenieros de especialización, quienes deberán cursar dos años y presentar una tesis. Los títulos de doctor en ingeniería serán los siguientes: doctor arquitecto, doctor ingeniero aeronáutico, doctor ingeniero agrónomo, doctor ingeniero de caminos, canales y puertos, doctor ingeniero industrial, doctor ingeniero de minas, doctor ingeniero de montes, doctor ingeniero naval y doctor ingeniero de telecomunicación.

Los profesores de las Escuelas de Ingeniería pueden ser doctores ingenieros o en ciencias. Además de los titulares, habrá adjuntos y ayudantes de prácticas.

Los peritos o ayudantes ingresarán con título de bachiller, previa una prueba de madurez, y cursarán cuatro años de estudio, de los cuales el primero será común para todas las especialidades.

Se reconocerán los derechos de los actuales profesores de las Escuelas de Ingenieros y Ayudantes, que quedarán asimilados a los previstos en la ley. Los actuales ingenieros conservarán la plenitud de facultades y prerrogativas que les conceden las leyes y reglamentos hoy vigentes. Los actuales peritos, ayudantes y aparejadores conservarán igualmente sus títulos, facultades y prerrogativas, y podrán optar al título de ingeniero

(1) S. f.: "Coordinación de los estudios universitarios y de las Escuelas Especiales", en *El Alcázar* (Madrid, 4 de febrero de 1956).

(2) S. f.: "Graduación y comunicabilidad de las enseñanzas técnicas", en *Arriba* (Madrid, 4 de febrero de 1956).

de especialidad en las condiciones que reglamentariamente se determinen, en relación con su situación, atribuciones y méritos profesionales.

La Prensa, en su totalidad, ha acogido favorablemente el anteproyecto de esta nueva ley, que pondría fin a la diferente regulación de las enseñanzas técnicas por las diversas escuelas especiales, y que permitiría resolver el acuciente problema de la escasez de técnicos en un país que tiene vocación de industrialización, y que necesita en forma urgente e imperiosa dar técnicos a esas tierras.

#### NUÉVAS ESCUELAS DE PERITOS INDUSTRIALES Y DE TRABAJO

La *Hoja del Lunes* (3) recoge con alegría la noticia de la instalación de las Escuelas de Peritos Industriales y de Trabajo en un edificio en construcción en la Ronda de Valencia, frente al metro de Embajadores. La nueva instalación—que sustituye al vetusto caserón de la calle de Flor Alta—se yergue sobre un solar de 100.000 pies, y tiene cinco plantas con una capacidad para cuatro mil alumnos. En relación con las instalaciones de los talleres de ambas escuelas—aunque son dos centros distintos, funcionan con unidad de edificio, dirección, profesorado y talleres—está previsto el montaje de carpintería, con máquinas de aserrar; una sala de motores, otras de electricidad, de forja, de fundición, lima y ajuste; de electrotecnia y medidas eléctricas, aparte de los laboratorios para la especialidad química y de ensayos mecánicos de materiales. Todo instalaciones nuevas; modernísima la maquinaria y el utillaje. El departamento de enseñanzas técnico-gráficas comprende tres grandes naves de cuarenta metros de largo por diez de ancho cada una, que totalizan 600 plazas de trabajo simultáneo. Tienen un departamento anexo de oficina técnica, reproducción de planos, etc. Serán catorce las aulas, con una capacidad total para 2.300 alumnos. También mobiliario nuevo, desde luego.

El salón de actos, con patio de butacas y entresuelo, comprenderá 800 localidades. El coste del edificio rebasará los veintiocho millones de pesetas, a los que hay que añadir otros diez millones por gastos de instalaciones. En la actualidad, algunas de las dependencias están ocupadas y en pleno funcionamiento. Por reciente decreto del Ministerio de Educación Nacional se ha planteado la conveniencia de adquisición de unos locales colindantes para ampliaciones futuras, y en las que están previstas, en principio, una sección profesional de soldadura y la escuela de delineantes y caladores industriales.

Más del 90 por 100 del alumnado de la Escuela de Trabajo está constituido por población obrera madrileña. Al colocar en una zona industrial el nuevo edificio se les facilita la asistencia a las clases a estos chicos que, trabajando, tienen la vocación suficiente para dedicar unas horas suplementarias a perfeccionar sus conocimientos.

Algo parecido podría decirse de los alumnos de la Escuela de Peritos Industriales. El 80 por 100 son madrileños, y quizá la mitad de ellos trabajan al mismo tiempo que estudian.

Consecuencia de ello es que al terminar la carrera muchos de ellos tienen ya una auténtica, una sólida formación técnica. De aquí el prestigio y el crédito del perito salido de la escuela de Madrid. Su preparación profesional está de tal modo reconocida en la industria, que para esos titulares no existe luego problema alguno al querer colocarse.

Es de señalar esta favorable actitud de la Prensa, perfectamente justa, porque, tanto la tarea de la formación de los futuros peritos industriales, como la del perfeccionamiento de los obreros especialistas, deben merecer—y gracias a Dios merece—la preferente atención del Ministerio de Educación Nacional.

JOSÉ MARÍA LOZANO

(3) S. f.: "Nuevas Escuelas de Peritos Industriales y de Trabajo", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 6 de febrero de 1956).

## ENSEÑANZA LABORAL

#### "INFORMACIÓN", DE ALICANTE

En la Sala de Juntas del Gobierno Civil se ha constituido la Junta Provincial de Formación Profesional Industrial.

Esta nueva corporación, que preside el excelentísimo señor gobernador civil, está integrada por las más destacadas personalidades de la industria y de la enseñanza, y habrá de continuar las tareas encomendadas hasta la fecha al Patronato de Formación Profesional y las que le confiere la Ley de 20 de julio del pasado año.

El Patronato Provincial que cesa en sus funciones ha realizado una tarea ejemplar y aun heroica, ya que con escasos medios económicos logró que las Escuelas de Trabajo de Alicante y de Alcoy fueran modelo en esta clase de instituciones y alcanzaran el éxito en certámenes y exposiciones. Es deber de justicia reconocerlo de este modo.

La nueva Junta encontrará un camino mucho más fácil. La Dirección General de Enseñanza Laboral tiene en la citada Ley una de las disposiciones más trascendentales y bien estudiadas aprobadas por las Cortes desde la Liberación, un instrumento de incalculable valor para servir eficazmente el progreso de nuestro país por medio de su progresiva industrialización. Al frente de esta Dirección General se encuentra un hombre de ejemplar ejecutoria falangista, que se ha ocupado de los problemas de Formación Profesional con entera dedicación, y no únicamente dentro del solar patrio, sino también en los Estados Unidos, nación que ocupa un lugar de vanguardia en la Enseñanza Profesional: el señor Rodríguez de Valcárcel. El constituye una garantía de la eficacia y agilidad con que las Juntas Central, Provinciales y Locales habrán de cumplir su misión.

La nueva Junta Central cuenta también con la afortunada circunstancia de estar regida por el excelentísimo señor don Evaristo Martín Freire, cuyo interés por los problemas de la Formación Profesional está brillantemente probado, no por palabras, sino por hechos. Hecho de incalculable trascendencia para nuestra provincia en este orden de la educación, ha sido la creación de los Institutos Laborales que vienen funcionando en Orihuela y Elche, y el logro del que abrirá sus aulas en Denia a primeros del mes de octubre, y de los que harán otro tanto, quizá dentro de poco, en las ciudades de Villena y Elda.

#### "E. M. T. A.", DE HARO

Don Roberto Jaén, profesor de Formación Manual del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Haro, escribe, siguiendo una serie de artículos sobre la Orientación Profesional:

"Si tenemos en cuenta que los alumnos de los Centros de Enseñanza Media y Profesional, en los cinco cursos de que consta el Bachillerato laboral, han de realizar prácticas de ajuste con lima, forja y calderería, máquinas, herramientas, electricidad, soldadura eléctrica y autógena e incluso fundición, aparte de otras secciones que se puedan implantar, ateniéndonos al cuestionario oficial, parece no muy ardua, en principio, la tarea de determinar la aptitud del alumno en tal sentido u orientación. Pero ¿podemos tener la certeza de que así ocurre en realidad? Nuestra respuesta no puede menos de ser negativa, ya que interpretamos que son varios los factores que intervienen en tal causa y varios, también, los que pudieran haber intervenido y quizá no lo habían hecho en el momento preciso. El error vocacional, cierto o aparente, puede estar de-

terminado por diversas causas: el desánimo de unas calificaciones inicialmente bajas en una sección determinada, o la euforia desproporcionada en caso contrario; la mayor o menor facilidad en determinados trabajos al comienzo de su aprendizaje; la mayor o menor rapidez ejecutoria, dependiente, en gran parte, del material a trabajar, y que se refleja principalmente en la estética de la obra realizada; el trabajo más o menos rudo en una determinada sección, etc. Todo esto, por una parte, y por otra, una falta de confianza en sí mismos para determinados trabajos, el miedo a una posible reprensión y, a veces, la falta de interés por esta o aquella obra. Por tanto, las directrices para determinar una vocación han de ser otras, teniendo en cuenta que la aptitud en talleres es resultante de la combinación del esfuerzo físico con el esfuerzo mental. Por ello, para que los resultados obtenidos sean verdaderos, actuaremos de la siguiente manera: ante todo, inculcar al alumno la idea de que acude a los talleres del Centro, no a adquirir méritos, sino conocimientos, ya que aquéllos son siempre consecuencia de éstos; quitarles el miedo instintivo a lo desconocido, impartiendoles, antes de cada operación a ejecutar, los conocimientos tecnológicos precisos para poder realizarla, y los pros y los contras que sobrevendrían en caso de no realizar el trabajo propuesto, de acuerdo con las normas racionales establecidas; hacer que se sientan responsables de cada trabajo, pero sin miedo a castigos en caso de rotura o de realización defectuosa; no tenerlos demasiado tiempo sujetos a una misma operación, pues se ha de tener en cuenta que, mientras se desconoce una cosa, el interés es mayor, y cesa al conocerla totalmente; tampoco deben estar mucho tiempo en una misma sección, porque, en este caso, podría ocurrir, o bien que el alumno encontrase asequibles los trabajos a realizar, se ilusionase con ellos y despreciara, aun sin conocerlos, los demás, o que se canse, sienta deseos de abandonar pronto aquella tarea que quizá no llegó a conocer suficientemente."

"LA GACETA DEL NORTE", DE BILBAO

"La vieja Escuela de Artes y Oficios, cuyos muros se levantan en Achuri, fué un positivo grito de avance social, artístico y técnico cuando se fundó, allá por el año de 1879.

Pero los tiempos—no hará falta explicarlo—, han ido cambiando velozmente y han surgido nuevas necesidades, a las que aquella vieja Escuela ha sabido adaptarse, transformándose en otras nuevas, de más y más hondo campo de acción.

Por eso nació la Escuela de Trabajo, con 1.500 alumnos y un crédito bien ganado. Esta Escuela, que dentro de un par de años ocupará la sede antigua de la de Artes y Oficios, reconstruida totalmente. Por eso ha nacido la Escuela de Orientación Profesional, cuyo edificio e instalaciones acaban de terminarse, y que será inaugurada muy pronto: ya se preparan en ella 60 muchachos.

En la Escuela de Trabajo se preparan, tras cinco años de estudios y prácticas, mecánicos, electricistas y constructores de edificios. En la Escuela de Peritos Industriales—un escalón más arriba—se cursan los estudios y se aprenden las técnicas propias de este título. En la Escuela de Ingenieros Industriales, otro escalón más, se recibe la máxima formación de este ramo de la técnica.

Pero faltaba una Escuela que es fundamental: esta que ahora se ha puesto en marcha, tras haber hecho una auténtica reconstrucción del edificio anejo al antiguo de la de Artes y Oficios, el que sirvió para talleres de ésta, buena realización, en la que se ha conservado la piedra noble de la fachada, renegrida por los años, haciendo una casa en la que se desarrolla perfectamente la vida de la nueva Escuela, junto a San Antón y el puente, escudo de la villa, que adquiere nuevo lustre—tradicción y actualidad—con las nuevas enseñanzas técnicas.

No cabe duda alguna de que todos no valemos para todo, ni aun para lo más sencillo. Más seguro es que cada uno vale más para una determinada tarea que para cualquier otra.

Un trabajador al que guste su trabajo—lo dicen las estadísticas y los observadores de las más modernas factorías—, tiene menos accidentes, porque pone más atención y más cariño en su tarea. Y da mayor rendimiento y produce mejor calidad, por el gusto con que hace lo que tiene entre manos.

Esto es lo que hace la Escuela de Orientación Profesional: descubrir en los muchachos—durante el primer año de estan-

cia en la Escuela, por medio de diversas pruebas, entre las que tienen mucha importancia las psicotécnicas—para qué está mejor dotado cada uno, qué le conviene más ser. En el segundo año, aprendizaje. Y en el tercero, perfeccionamiento, para salir de ella con el título de oficial de tercera de la especialidad cursada.

Cuando esta Escuela—cuyos terrenos han sido cedidos al Estado por la Diputación de Vizcaya y el Ayuntamiento de Bilbao, y que ha costado al Ministerio de Educación Nacional dos millones de pesetas—entre en el tercer año de su funcionamiento, 200 alumnos, en sistema rotatorio teórico-práctico, cursarán en ella su preparación. Todos habrán pasado por todos los talleres, habrán sido observados de cerca por sus profesores y se habrá hecho un diagnóstico, con múltiples datos, de su capacidad, permitiendo enfocarlos a un trabajo determinado con el máximo posible de seguridades de acierto. Carpintería, electricidad, forja, ajuste y soldadura, por el momento, y quizá muy pronto, construcción, artes gráficas y una fundición.

Claro que esta meta exige el sacrificio económico de los padres: tener a los chicos tres años aprendiendo, sin ganar dinero. Pero tiene la contrapartida de que se evita al muchacho la dolorosa etapa de "pinche"—tan poco remunerada—, se le encaja en lo que mejor le va, según sus aptitudes, y sale con un título que le permite ganar más a la hora de rendir verdaderamente.

Esta Escuela no es una meta, sino el comienzo de un camino; al margen de que, como se hará, se susciten otras, se piensa ya en una sección nocturna en la de Bilbao, para los muchachos que trabajen durante el día. Y en una Oficina post-escolar de Colocación, para que todos los alumnos que lo deseen tengan trabajo en cuanto estén formados.

Realmente, hay que celebrar la evolución de la Escuela de Artes y Oficios, que se ha transformado para adaptarse a las necesidades de nuestros tiempos, sin que se haya olvidado el arte: junto a la nueva Escuela de Orientación Profesional se levantará, este mismo año, un taller-estudio para artistas bilbaínos, que enseñará a los futuros pintores, escultores, etc., los secretos del oficio."

"EL DIARIO PALENTINO"

"Los Institutos Laborales renuevan la savia de las regiones españolas, constituyen órganos consultivos al servicio de los habitantes de las villas en que están enclavados, orientándolos en cuantas cuestiones técnicas y administrativas se les puedan presentar, indicándoles el procedimiento de trámite en algunos casos. Despiertan en ellos nuevas inquietudes, al presentar ante su vista exposiciones del material pedagógico o de trabajo enviado al Centro, sesiones de cine educativo, ciclos de conferencias que versan sobre cuestiones necesarias a su diario desenvolvimiento profesional o cultivadoras de los sentimientos artísticos o del gusto literario.

Hoy día, esta proyección del Centro en la comarca se traduce, esencialmente, en la organización de cursos de Extensión Cultural, en los que obreros y pequeños productores, muchos de ellos residentes en pueblos alejados hasta seis y ocho kilómetros del Instituto Laboral, acuden asiduamente, fuera de la jornada de trabajo, a clases de Formación religiosa y política, de Sanidad, Legislación social, Talleres, etc."

Así escribe, desde Palencia, María Salomé Beltrán García. El artículo a que pertenecen los párrafos anteriores da una idea clara y concisa de la misión que cumplen en España los Institutos Laborales. Lo que no puede reflejarse en un comentario es la entrega personal que exige la Enseñanza Laboral. No se trata sólo de impartir unas horas de clase a la semana y corregir unos cuantos cuadernos de ejercicios. La jornada del Centro es la normal en un establecimiento docente. Pero a última hora de la tarde empiezan las tareas de los cursos de Extensión Cultural e Iniciación Técnica, para trabajadores adultos de uno y otro sexo. En determinadas épocas se celebran, simultáneamente con las clases normales, cursillos monográficos sobre tractorismo, enología, patronistas de calzado, navegación, etc. Y además, sin interrupción, durante todo el curso, el Instituto mantiene una auténtica cátedra ambulante: en distintos pueblos de la comarca, los profesores pronuncian conferencias sobre diversos temas, y pocas veces la palabra *diverso*

se puede emplear con tan exacta propiedad: desde la historia de la música hasta nudos y cabos, y desde Rembrandt hasta las misiones españolas en el Perú, pasando por estudios sobre la población de la comarca o sobre determinados cálculos de carpintería. No se pueden relacionar los temas importantes, de auténtico interés, tratados con rigor científico y con profundos conocimientos, pero perfectamente dosificados según los audi-

torios, que ofrecen a la población rural española los Centros de Enseñanza Media y Profesional. El profesorado de Enseñanza Laboral, formado por titulados universitarios o expertos en su profesión, que lucha y enseña en toda España, es la mejor garantía de éxito para este orden docente.

FLOR DE COLMENARES

## ENSEÑANZA PRIMARIA

### REGLAMENTO DE ESCUELAS

La revista *Servicio* viene publicando, últimamente, una serie de artículos sobre los principales puntos legislativos que afectan a la Enseñanza Primaria. En el que ahora reseñamos, aborda la conveniencia de un posible Reglamento de Escuelas. Dicho Reglamento, a juicio del editorialista, podría comprender cuatro grandes capítulos: "En primer término—escribía el autor del editorial—debía recoger y ampliar los principios generales de la educación primaria señalados por la ley en sus artículos primero, cinco al once y cincuenta y cinco. En este primer capítulo se señalarían, con la minuciosidad que impone un Reglamento, los medios para hacer efectiva la educación religiosa y patriótica, la educación social, la educación profesional, la lengua nacional como instrumento de expresión y formación humana y la preparación profesional, estableciéndose los medios hábiles para hacer efectivos en la Escuela los derechos del niño proclamados por la ley, no como mera repetición de los principios fundamentales ya señalados, sino con la articulación que permita señalar el camino por el que estos principios puedan convertirse en realidades dentro de la Escuela" (1).

Para el articulista, un segundo capítulo podría comprender "todo cuanto esté relacionado con la organización de la Escuela. En él podrían regularse los distintos artículos de la ley que señalan los principios generales de organización en cuanto Escuelas graduadas de cualquiera de los tipos señalados en el artículo 21, y como Escuelas en general los períodos del artículo 18, su determinación, conocimientos exigibles a cada uno de ellos y medios y modo de tránsito de uno a otro. Se determinarían las clases complementarias, su organización y fines, aplicación de los cuestionarios oficiales y formación de los programas de cada Escuela, pruebas de comprobación del trabajo, normas para la expedición de certificados de estudios primarios y utilización de las distintas clases de material escolar". En este mismo capítulo, podría reglamentarse la vinculación del maestro a su escuela, y los sistemas de graduación y distribución del trabajo en cada uno de los grados, incluso en las Escuelas unitarias. Igualmente, podría tratarse de una posible federación de escuelas próximas, que pudieran asociarse en todos los fines educativos, aunque mantuvieran la interdependencia administrativa.

"Otro capítulo—sugería el autor del artículo que venimos reseñando—se dedicaría a fijar la función de la Escuela, desarrollando los conceptos señalados en el artículo 13, enfocado como colaboración de la sociedad en la labor escolar, relaciones familiares y estímulo de la actividad de la familia, que señala el artículo 55, y toda la esencial labor complementaria de la Escuela, que fijan los artículos 45, 46 y 47, estableciendo la forma en que el maestro ha de continuar la labor escolar fuera de los muros de la Escuela y por cada uno de los medios que los citados artículos señalan, estableciéndose los medios de correlación que han de establecerse y estimularse con las familias y con las corporaciones, de forma que exista una eficaz tutela de estos organismos, reflejada en el aspecto económico y asistencial, así como el contacto de la Escuela con las organizaciones que lealmente correspondan a estas asistencias necesarias para el mejor éxito de la tarea común" (2).

(1) Editorial: "El reglamento de Escuelas", en *Servicio*, número 553 (Madrid, 1-II-56).

(2) *Ibidem*.

En un cuarto capítulo, opinaba el editorialista que podría establecerse el conveniente régimen administrativo de la escuela, relación de maestros y director, función de la Junta de maestros, actividades administrativas de la Escuela, responsabilidad y autoridad del director, sustitución de éste en caso de vacante o de ausencias legales, funciones de los subalternos y servidores de la Escuela y uso de los locales con criterio amplio, considerando el edificio escolar como centro de cultura desde donde ha de irradiar toda la que pueda extenderse en su jurisdicción, estableciéndose los medios para que la Junta de maestros pueda obtener de la utilización de los elementos auxiliares de la Escuela alguna ayuda que suponga beneficio para la misma Escuela. "Y si queremos llevar a esta Reglamentación el aire de los tiempos actuales—concluía el editorial—debería pensarse la conveniencia de que, respetando los derechos administrativos de los maestros, pudieran tener alguna intervención en la selección de los mismos los directores de las Escuelas, sobre todo cuando se trate de Grupos Escolares de importancia que precisan personal especializado para cada una de las facetas de la educación, que en estas instituciones adquieren un mayor volumen y precisan la atención de especialistas" (3).

### ESCUELAS PREPARATORIAS

El artículo 22 de la vigente Ley de Educación Primaria dice textualmente:

"Tipo especial de esta selección son las Escuelas preparatorias destinadas a formar a los alumnos que luego, por sus condiciones intelectuales, hayan de cursar la Enseñanza Media u otras similares en las que se requiera peculiar preparación. Todos los centros de Enseñanza Media podrán organizar Escuelas primarias preparatorias que abarcarán, como mínimo, el segundo período de graduación escolar" (4). Y, más adelante, el artículo 37 de la misma Ley, al determinar las materias que han de ser desarrolladas en la Enseñanza Primaria, dice en su apartado c): "Las Escuelas preparatorias intensificarán principalmente su trabajo en los conocimientos formativos" (5).

La misma revista *Servicio*, en un nuevo artículo editorial, dedicado a esta clase de Escuelas preparatorias, definía lo que, a su juicio, debería ser un reglamento de tales escuelas, que habría de contener tres partes: organización, relación con el centro de que dependan y, por último, aspectos complementarios (6).

Por lo que respecta al primer apartado, el editorialista afirmaba que la organización de las Escuelas preparatorias está ya determinada por el citado artículo 37 de la Ley de Educación Primaria; y que, de acuerdo con él, deben determinarse, con el detalle propio de un reglamento, no sólo las materias específicas de la formación que el alumnado ha de recibir en tales escuelas, sino la misma composición de ellas. "En todo caso—sostenía el autor del editorial—debía fijarse el número mínimo de acciones precisas para que la selección se

(3) *Ibidem*.

(4) Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional (Madrid, 1952).

(5) *Ibidem*.

(6) Editorial: "Las Escuelas preparatorias", en *Servicio*, número 554 (Madrid, 8-II-56).

verifique desde los primeros grados de la enseñanza, orientándolo de forma que pueda obtenerse la doble finalidad de alcanzar una formación especial y adecuada a los estudios posteriores, y la de comprobar si el alumno se encuentra en condiciones de seguirlos" (7).

En cuanto a la relación de las Escuelas preparatorias con el centro de Enseñanza Media del que dependan, se insistía en la necesidad de que estas escuelas estén directamente vinculadas en la organización del centro docente medio, estimándolas como parte esencial del conjunto, y no como algo adventicio, dispuesto sólo a rendir beneficios materiales. "Tal vez —apuntaba el articulista— fuera conveniente, de una vez, fijar esta relación en forma tan íntima que se considerara a los maestros que la sirvan como dependientes en su aspecto administrativo de la organización general de la Enseñanza Media en sus distintos Centros, evitando confusiones que hoy se producen por las distintas jurisdicciones que pesan sobre los maestros encargados de estas enseñanzas" (8).

Entre las cuestiones complementarias que deberían ser fijadas en el Reglamento de Escuelas preparatorias, una de las más interesantes, señalada por el editorialista, sería la de la provisión de vacantes en ellas. El autor del artículo proponía que, al menos en los tres grados inmediatos al ingreso en el Instituto, los maestros que desempeñasen estas clases deberían poseer un título universitario; "y ello—decía—por razones obvias, que contribuirían a elevar la autoridad moral del maestro" (9).

#### ESCUELAS DE PATRONATO

Hasta la publicación de la Ley de Educación Primaria, de julio de 1945, sólo se consideraban como Escuelas de Patronato las que después quedan contenidas en el párrafo d) del artículo 26, del citado cuerpo legal. Es decir, las establecidas por legados o fundaciones, por los particulares y sin ninguna relación con la docencia oficial.

Pronto, el Estado dió carta de naturaleza a los Consejos de Protección Escolar, que fueron por todos, desde el principio, como Patronatos, y que constituyeron, antes de la promulgación de la ley, numerosas escuelas a las que se proveyó en régimen especial. De la utilidad y necesidad de estas escuelas nada puede decirse en contra. Pero sí ha sido caballo de batalla, en repetidas ocasiones, la cuestión de su provisión. Este inconveniente, y otros anejos, que pudieron derivarse de la creación de tales escuelas, es claro que están pidiendo a gritos, desde hace tiempo, un Reglamento de Escuelas de Patronato. Acerca de tal Reglamento, decía la misma citada revista *Servicio*: "Este Reglamento, uno de los que con más interés espera el Magisterio Nacional, debe señalar, en primer término, cuáles son las escuelas comprendidas en este grupo. A nuestro juicio, la distinción es fácil. La misma ley la da al separar estas escuelas de las definidas en los artículos 22, 25 y 27, aunque éstas puedan ser subvencionadas o recibir ayuda por parte del Estado. Nosotros entendemos por Escuelas de Patronato, además de las establecidas por legados o fundaciones especiales, con o sin ayuda especial por parte del Ministerio, todas aquellas creadas o promovidas por los particulares, empresas, organizaciones y entidades de cualquier clase que se encuentren atendidas por maestros nacionales que perciban sus haberes con cargo a los Presupuestos del Estado, y reciban las consideraciones y ayudas que corresponden a las Escuelas nacionales comunes. Todas estas escuelas bien dependan de un Patronato modesto, que dirija su actividad hacia una o pocas escuelas; bien extiendan su tutela a mayor número de escuelas en una o varias provincias" (10).

En segundo lugar, a juicio del articulista, el Reglamento habría de fijar con claridad y precisión la clase de ayuda que debe exigirse a los Patronatos, estableciendo unas aportaciones mínimas, como la de facilitar los locales y el material para el funcionamiento de la escuela, la de proporcionar vivienda decorosa al maestro, amén de la especial ayuda económica al mismo maestro, en razón del servicio que se le exige. Por lo que se refiere a los derechos de estos maestros, el autor del editorial escribía: "Los derechos del maestro que sirva esta

clase de escuelas han de ser fijados y reconocidos en el Reglamento. No es posible que un funcionario público pueda estar hoy totalmente sometido al capricho, sin normas de la entidad creadora de la escuela. Muy bien que considerándose Escuelas Especiales tengan una actividad distinta que la que desarrollaría en una escuela común; pero estas relaciones con el Patronato han de fijarse en el Reglamento de forma que constituyan esencialmente un contrato cuyas cláusulas deban ser respetadas igualmente por ambas partes y, naturalmente, conocidas con anterioridad" (11).

Por último, refiriéndose al sistema de provisión de esta clase de Escuelas Especiales, el articulista opinaba que debería determinarse con exactitud. "Aun considerando—decía—la picaresca desarrollada durante estos últimos años, estimamos que si el Patronato cumple la misión social que anteriormente indicamos, es muy justo que se le den facultades decisivas para seleccionar aquellos maestros que por sus condiciones personales más se adaptan a las necesidades de cada clase de escuelas, pero con carácter general y sin que la elección del maestro, realizada al mismo tiempo que se solicita la creación de la escuela, pueda suponer que en un cuerpo de 70.000 funcionarios no hay nada más que uno solo capaz de realizar este servicio. Rigurosamente debe establecerse la necesidad del concurso o concurso-oposición para la selección de estos maestros, aunque el Patronato pueda escoger entre los solicitantes a los que prueben mejores condiciones para el servicio que se le encomienda, condiciones demostradas en competencia con otros varios y reconocidas por un organismo en el que tenga representación el Estado y el Patronato con las mayores garantías de independencia y objetividad. Si los Patronatos se encargan de realizar esta auténtica colaboración con el Estado, son convenientes y debe estimarse su creación y distribución por todas las localidades españolas. Si sólo se trata de realizar la función que algunos desarrollan hoy, es necesario que la publicación del Reglamento impida una situación de favor que a todo el Magisterio disgusta" (12).

El *Magisterio Español*, abordando también el tema del Reglamento de Patronatos, estimaba que éste debe publicarse cuanto antes, fijando las atribuciones y los deberes de los tales Patronatos y de los maestros que en ellos desempeñan escuelas. "A estas alturas—afirmaba— todavía no saben los maestros ni los Patronatos a qué maestros les es exigible la condición de hacer las oposiciones restringidas a plazas de diez mil habitantes para poder ser confirmados. Aún hay multitud de Patronatos, parroquiales, etc., que desconocen en qué consiste la protección que deben prestar a sus escuelas y a sus maestros, y cuya única actividad en muchos años de existencia ha consistido en "proponer los maestros", y en paz" (13).

#### ESCUELAS MATERNALES

Dado el actual número y la importancia y la delicada misión confiada a las Escuelas maternas y de párvulos, la misma citada revista *Servicio* recordaba que, también, esta clase de escuelas deberían regirse por un Reglamento especial. Esta reglamentación—a juicio de la citada revista—debería descansar sobre los cuatro puntos básicos, ya apuntados en el artículo 19 de la Ley de Educación Primaria, a saber: vida de hogar, actividades lúdicas, protección sanitaria y régimen de guardería infantil (14).

La Escuela de párvulos es claro que ha de ser, antes que nada, hogar, "y hogar amable, que sustituya la falta del hogar natural y propio de cada niño" (15).

Respecto de las actividades lúdicas de esta clase de escuelas, opinaba el articulista, que, al igual que los conocimientos y enseñanzas que en ellas se den, no deberían quedar totalmente a la libre iniciativa de los maestros; sino que, tales juegos y enseñanzas habrían de ir reglamentados, al menos en sus líneas generales.

"Aunque las actividades del Estado—escribía *Servicio*, refiriéndose al tercer punto básico de un futuro Reglamento de Escuelas maternas—, y muy concretamente de la Sección Femenina, en sus campañas de divulgación, han reducido tan

(11) *Ibidem*.

(12) *Ibidem*.

(13) Editorial: "Escuelas de Patronato", en *El Magisterio Español*, núm. 8.430 (Madrid, 1-II-56).

(14) Editorial: "Las Escuelas maternas", en *Servicio*, número 556 (Madrid, 22-II-56).

(15) *Ibidem*.

(7) *Ibidem*.

(8) *Ibidem*.

(9) *Ibidem*.

(10) Editorial: "Las Escuelas de Patronato", en *Servicio*, número 555 (Madrid, 15-II-56).

considerablemente la mortalidad infantil, la edad en que los niños asisten a estas Escuelas es propicia a una serie de enfermedades y deformaciones que pueden tener trascendencia en su persona, por lo que es necesario que se regule esta tercera finalidad que la ley señala como privativa de las Escuelas de párvulos. Ha de exigirse a la maestra conocimientos propios de orden sanitario que puedan conocer los indicios de las enfermedades infantiles de esta edad, estableciéndose como colaboradora del médico en la tutela del niño y en el consejo de las madres, evitando el medio en que la enfermedad se desarrolle y la propagación de la misma, en cuanto esto sea posible, sin que deban salirse de su función esencial de educadoras, entrando principalmente en lo que es la característica de la maestra de párvulos, es decir, como madre que educa y vigila el desarrollo de las criaturitas puestas a su cuidado" (16).

Por último, abordaba el articulista el punto de la provisión de estas escuelas, y estimaba que el método de selección del profesorado había de ser, más que mediante un sistema de oposición, por el sistema de experimentación de las maestras, durante todo un curso, al lado de una buena parvulista y bajo la dirección y comprobación de la Inspección de Enseñanza Primaria (17).

#### ESCUELAS MIXTAS

Es ya antigua la polémica sobre si las Escuelas mixtas deben ser regentadas *exclusivamente* por maestras, como señalaba el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria. Sobre este punto, y a través de las Delegaciones de Enseñanza Primaria, el mismo Ministerio de Educación Nacional promovió una encuesta entre todas las Juntas municipales. El resultado fué que un 60 por 100 de éstas se pronunció a favor del desempeño de las Escuelas mixtas por maestros, en lugar de por maestras.

Ahora, el artículo 20 de la Ley ha quedado reformado, y su texto es el siguiente: "En casos excepcionales y justificados, previa instancia motivada de la Junta Municipal de Educación, con informe favorable de la Inspección del Estado sobre las condiciones peculiares de la localidad, podrán ser nombrados para desempeñar escuelas mixtas maestros casados, cuyas esposas, mediante las condiciones reglamentarias que se deter-

minan, puedan encargarse de las enseñanzas femeninas del hogar y labores".

Comentando esta modificación del articulado de la Ley, y refiriéndose a esta participación de la maestra en su obra educativa, había un articulista que escribía: "Esta participación es nueva en la legislación, pero no en la práctica. La figura de la mujer del maestro en buen número de aldeas fué, cuando los maestros regentaban algunas Escuelas mixtas, bien notoria en muchas de las actividades escolares. Y no solamente en la parte de las actividades típicamente femeninas: era suplente, sustituta y complemento en las tareas del maestro, cuando no la verdadera maestra" (18). Continuaba el autor del artículo diciendo que, cuando en la legislación se prevé la posibilidad de que se encarguen de la enseñanza incluso personas no tituladas, en los pequeños núcleos de población, no podía parecerle mal que, bajo la dirección del maestro, se encargase de este cometido su propia esposa. "Si con este aliciente—decía—se vinculan los maestros a las aldeas, tanto mejor. Y aún sería bueno que en esa reglamentación (la apuntada en el reformado artículo 20 de la Ley) se determinaran más estímulos y premios efectivos para los maestros que se decidieran a seguir el sendero difícil de la educación en las aldeas" (19).

Aludiendo al mismo modificado artículo 20 de la Ley de Educación Primaria, *Escuela Española* escribía: "Es imprescindible reglamentar por qué cauce han de ir los informes de la Inspección, que, por otra parte, entendemos han de atender, no sólo a las características de la Escuela, sino a las cualidades de las personas encargadas de la enseñanza. Saber que un matrimonio determinado tiene valor para determinadas Escuelas o localidades es sumamente interesante. Pero es también difícil de reglamentar, según ha quedado el nuevo artículo 20. No puede negarse que en algunos casos puede ser eficientísima la labor que un matrimonio desarrolle en una escuela. Pero para que esta labor llegue a ser efectiva, es de todo punto necesario que una reglamentación clara y precisa seleccione los peticionarios y las localidades, para evitar que los fines perseguidos sean malogrados por las circunstancias. Y más que nada, opinamos que debe tenerse en cuenta el caso de que la esposa tenga el título de maestra" (20).

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

(18) Tiberio: "Gota a gota"... en *El Maestro*, núm. 33 (Madrid, febrero de 1956).

(19) *Ibidem*.

(20) Editorial: "El nuevo artículo 20 de la Ley", en *Escuela Española*, núm. 782 (Madrid, 1-II-56).

(16) *Ibidem*.

(17) *Ibidem*.

## BELLAS ARTES

#### EDUCACIÓN Y TEATRO

La revista *Mundo Escolar* ha proseguido su interesante encuesta titulada "Adolescencia y teatro" en la que han intervenido figuras sobresalientes entre los dramaturgos y actores, críticos y directores teatrales de España. Ahora le toca el turno a Salvador Salazar (1) quien afirma que el teatro infantil no ha merecido hasta la fecha la atención debida. Para este acreditado director escénico del teatro universitario, "el teatro cumple un fin docente", pues hay que entenderlo como un "objetivo de información y educación, invariable en todas las épocas y nacionalidades". Por lo general, toda obra dramática tiene un fin moralizante y, en consecuencia, las obras del gran teatro universal "pueden captarse y entenderse perfectamente por toda clase de público". Por otra parte, el teatro tiene un "valor formativo del buen gusto del niño, informativo sobre los modos y costumbres, sobre lo histórico, el lenguaje, etc."

(1) Salvador Salazar: "Adolescencia y Teatro", en *Mundo Escolar*, 25 (Madrid, 1-I-56), 8-9.

Porque el teatro es siempre una "escuela de costumbres."

Salvador Salazar no es partidario de que las obras teatrales sean interpretadas por niños, pues éstos carecen lógicamente de la preparación precisa que les ayude a interpretar los textos y para hacerles llegar realmente la situación dramática y la idea del autor. Todo apoyo oficial—prosigue la encuesta— al teatro infantil y para adolescentes debe considerarse plausible. Es preciso acabar con el lamentable espectáculo de compañías de profesionales dedicadas comercialmente al mal teatro infantil, sin reunir las mínimas garantías. El ejemplo de la Sección Femenina es muy laudable, con sus representaciones regulares y sus fines altamente educativos. En cuanto a la actividad teatral dentro de la escuela, es aconsejable, y en este sentido sería conveniente la ayuda material y técnica de los Ministerios de Educación Nacional y de Información y Turismo, según se viene insistiendo en crónicas precedentes. Por último, sería necesario dar a conocer a los niños la producción clásica en nuestro teatro, y, con el fin de estimular a los autores de ahora en el teatro infantil, se crearían premios bien dotados para el autor de la mejor obra que tuviese efectivos valores educativos para el niño y el adolescente.

En el mismo número de la citada revista, el actor Valeriano Andrés asegura que "el teatro tiene mayor valor pedagógico como actividad" (2). Dada la importancia del teatro infantil como instrumento formativo, de educación y cultural, es imprescindible su utilización en la edad infantil de la adolescencia: primero a base de cuentos escenificados, mientras que a los adolescentes les convendrá mejor la comedia clásica de aventuras que inserta la fantasía en formación en la legendaria vida de los héroes. Como valor pedagógico, el teatro infantil será preferentemente activo, pues con ello el niño aprende a moverse en una sociedad, entre sus compañeros. Y el hecho de que hayan de asimilar más o menos la vida de un personaje tiene indiscutible valor pedagógico. Como espectáculo, el teatro infantil se reducirá a aquellos temas comprensibles por la mente de los niños.

El teatro infantil habrá de organizarse de forma regular, una especie de ciclo que se inicie con comedias elementales para llegar a otras más completas. Para el actor Andrés, sería conveniente la utilización de los servicios de un director profesional especializado en teatro infantil y habría que intentar que los propios niños escribiesen obras que representarían en calidad de actores y se podrían establecer premios a los colegios o grupos escolares que realizaran una labor más efectiva. Las obras clásicas, bien adaptadas, son inútiles mientras no planteen cuestiones que queden confusamente y sin resolver en la mente infantil. Para los adolescentes es más aplicable el teatro adaptado; para los niños, en cambio, es preferible la obra expresamente escrita.

Es un hecho cierto que existe, por desgracia, una auténtica falta de preparación en la infancia de los actores profesionales. De ahí la conveniencia de que el niño sea actor, siempre que cuente con mínimas facultades. Se utilizarían los alumnos de primaria que demostraran mayor desenvoltura. Así se irían perfeccionando en la dicción, en la mímica y en el lenguaje. Estas actividades tendrían carácter de iniciación profesional, como base para la formación del futuro actor. En la actualidad, éste inicia su trabajo como meritorio en las compañías teatrales; de la forma que proponemos, habría indudable continuidad.

Un crítico teatral, Victoriano Fernández Asís, aporta su experiencia al tema (3). Para el redactor de *Pueblo*, el "teatro infantil por excelencia es el de títeres, y su hogar adecuado la propia escuela". El público infantil con aptitud para asimilar un espectáculo teatral está comprendido entre los seis y los quince años. En estas circunstancias, cabría establecer dos apartados: de seis a diez años y de once a quince. El teatro para niños tiene enorme importancia educativa por su carácter ejemplar y de permanencia en la memoria sucesiva y ayuda formar el carácter de los menores con normas y principios de continuidad vitalicia. El valor pedagógico del teatro infantil es grande porque alimenta el alma "utilizando la vía artística". El arte tiene más importancia para el niño en la escuela, que la ciencia y la técnica. El progreso técnico de la Humanidad no puede hacerse comprender al niño ni es fácil dar a éste una educación casi exclusivamente científica. Porque el niño "no ve el mundo con los ojos del hombre de ciencia, sino con los del artista". El arte teatral que se pretende introducir ahora en la escuela ofrecerá un doble aspecto: como espectáculo (*público infantil*) y como actividad (*actores infantiles*), siendo el primero mucho más importante que el segundo. El autor insiste en la excelencia del teatro de títeres como espectáculo infantil. Desgraciadamente, las marionetas han desaparecido del mundo hasta refugiarse en las escuelas de países de alto nivel educativo (Suiza, Inglaterra, Francia, Bélgica, EE. UU., Escandinavia, Alemania...) para cumplir tres cometidos: *recrear, educar e instruir*. Este teatro tiende a explotar la libertad creadora del niño, convenientemente dirigida. El niño es un elemento activo en esta representación: como autor, como actor, como decorador, como organizador, como espectador. De este modo se proporciona al alma infantil una coyuntura inmejorable para decidir su personalidad e iniciar las exploraciones por zonas de la psicología, todavía a oscuras en los años infantiles.

Para Fernández Asís no existe posibilidad real de un teatro profesional para niños, pues, aparte de las dificultades

económicas, "el lugar adecuado para el teatro infantil es la propia escuela", por ser muy eficaz para completar con una creación artística la tarea pedagógica de los maestros, gracias a los títeres, incluso los de cachiporra.

Bajo el título de "Un teatro para niños", el diario *Arriba* inserta una glosa (4) a un texto de José María García Escudero, ya presentado en estas columnas, sobre el auténtico teatro que necesitan nuestros niños. El autor del comentario se muestra optimista por considerar de acuerdo a padres, maestros, pedagogos, sociólogos, periodistas y organismos oficiales en la urgencia de la creación de un teatro infantil, pues en la actualidad prácticamente no existe un solo espectáculo de los llamados "para niños" que sea apto, aunque se le considere oficialmente "tolerado". Porque "tolerar" significa siempre un "mal menor", y en consecuencia, carece de moral constructiva. El autor se pregunta las razones por las cuales "no se afronta por los organismos competentes la creación de este esperado teatro para niños". Mientras tanto, propone un teatro que reintegre al niño a su mundo ideal del mismo modo que las corrientes modernas en la escuela tienden a favorecer una mejor disposición física en el escolar. El teatro ideal para los niños es el de títeres y su corte de maravillas, pleno de ingenuidad y de fantasía, esto es, el propio mundo de la infancia. La labor del Teatro de Marionetas del Retiro ha sido muy eficaz tanto en sus sesiones al aire libre en la capital matritense como en sus jiras de equipos volantes por la geografía española.

En cuanto al Teatro de Marionetas, hemos de seguir el ejemplo que nos brindan naciones altamente desarrolladas en la educación como Francia, Italia, Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos, en las que se ha creado un genuino movimiento en pro de la divulgación del teatro de títeres en universidades, escuelas, hospitales y orfanatos. La técnica empleada utiliza el libro, la revista, la televisión, sin escatimar esfuerzos económicos, y así florecen los viejos teatros de muñecos a los que se aplican, multiplicando sus tradicionales instalaciones, los más avanzados progresos de la técnica, iluminación, luz negra, efectos sonoros... El buen teatro de títeres provoca una emoción incontenible en el alma del niño, de tal modo que ante una farsa de marionetas el niño se siente impelido a ser actor y toma parte activa en las representaciones como crítico y como espectador.

#### EDUCACIÓN Y CINE

"No todas las películas destinadas a los niños benefician educativamente". Tal es el subtítulo de una crónica llegada desde Hamburgo (5), en la que se comenta la situación actual de las películas infantiles en la Alemania Federal. El público infantil es siempre grande, aunque no todos los niños quedan satisfechos en las películas que se les destinan. Por añadidura, son muchos los padres y los profesores que critican o rechazan muchas películas concebidas expresamente para el público infantil. Las de Disney son especialmente bien recibidas, y destacan dentro de esta serie no sólo las de dibujos, sino otras de carácter documental, como *El desierto viviente*. Los films interpretados por niños (*Heidy y Rosenresly*) tienen también buena aceptación, así como la interpretación cinematográfica de los cuentos tradicionales.

La crítica es francamente negativa en cuanto a las cintas que provocan excitación en los niños, y se pronuncia negativamente contra las escenas de miedo, de brutalidad o de crueldad. Existe unanimidad en la reacción infantil en público de diez a doce años ante estas excitaciones. Incluso varios días después, los niños siguen anormalmente nerviosos y no rinden con suficiencia en las clases, pues no han superado los efectos del choque psíquico de las escenas contempladas. Incluso duermen mal y se despiertan sobresaltados entre gritos y lágrimas.

Efectivamente, el problema consiste en determinar el límite entre la tensión que pueda producir una escena y la excesiva excitación nerviosa. Además, cabe preguntarse el punto en que una película deja de representar un peligro para la vida psíquica e intelectual del niño. Lo cierto es que, si bien la solución es fácil entre niños, el problema se complica multipli-

(2) E. G. P.: "El teatro tiene mayor valor pedagógico como actividad", opina el actor Valeriano Andrés, *ibidem*, pág. 9.

(3) Victoriano Fernández Asís: "El teatro infantil por excelencia es el de títeres, y su lugar adecuado la propia escuela", *ibidem*, 26 (Madrid, 13-I-56), 8-9.

(4) Natalio Rodríguez: "Un teatro para niños", en *Arriba* (Madrid, febrero 1956).

(5) Othmar Merth: "Los problemas que plantea el cine para niños", en *Pueblo* (Madrid, 4-I-56).

cadamente al llegar al cine para adolescentes de catorce a dieciséis años. Las películas llamadas de "acción" (*gangsters, westerns, guerras, aventuras* en general) suelen tener efectos de excitación sumamente peligrosos. Se sabe hasta la saciedad hasta qué punto determinadas películas, incluso en los detalles, han influido en las mentes infantiles hasta convertirlas en la práctica en motores de la delincuencia infantil. En Norteamérica, la literatura de estos casos es abundante, hasta el punto de que son muchos los responsables que se preguntan si no sería más conveniente suprimir la proyección de tales cintas. En el caso de Alemania, hasta la fecha el cine para adolescentes se limitó a una mera función mimética del *western* romántico, a veces, asombrosamente brutal. En la actualidad, se aportan medios económicos para la creación de películas basadas en buenos libros infantiles para adolescentes, de valor consagrado.

En resumen: la película destinada a niños y adolescentes produce diversa reacción en los espectadores escolares. Los niños sanos responden normalmente a sus instancias de excitación; pero son más numerosos los que temen por los niños, cuya complexión nerviosa padece, a veces con carácter indeleble, las influencias nocivas de películas infantiles "demasiado fuertes".

#### EDUCACIÓN Y MÚSICA

En *La Región* (6) se publica un trabajo en el que se glosa la creación definitiva de la Escuela Municipal de Música de Orense, de cuyos trámites y comentarios en la Prensa se ha venido hablando en anteriores entregas de esta sección. La creación de este nuevo centro docente, que aspira en un futuro a convertirse en Conservatorio de Música, ha de aportar grandes beneficios a la cultura orensana. La capital gallega ha mostrado siempre decidida inclinación por la música. El gallego siente extraordinaria intuición hacia este arte, y sus frutos se reflejan en el censo de músicos orensanos y la tradición coral, instrumentista y de creación, que persiste hasta

(6) I. Guede: "La Escuela Municipal de Música", en *La Región*, 20.300 (Orense, 20-I-56).

nuestros días. El público de los conciertos ha respondido siempre desde sus posibilidades económicas al mantenimiento de conciertos mensuales, tanto de orquestas sinfónicas como de agrupaciones de cuerda y solistas. En consecuencia, la creación de la Escuela Municipal de Música puede y debe ser un semillero fecundo donde las vocaciones pueden formarse y rendir frutos efectivos. Ha de tenerse en cuenta siempre el valor formativo de la música en la educación popular, y, en consecuencia, es indispensable una prestación positiva por parte de todos para solucionar imprescindiblemente los problemas de orden material, tan acuciantes en la hora actual del crecimiento rapidísimo de la ciudad, con objeto de poner al alcance de todos las enseñanzas musicales, de modo que nadie con vocación, tanto en el orden profesional como en el de complemento educativo, quede sin satisfacer su inclinación a penetrar en el campo de la música.

En *La Voz de Asturias* (7) se comenta un programa de conciertos organizados por la Orquesta Sinfónica provincial, que se vienen celebrando en los diversos Grupos Escolares de Oviedo, y se insiste en que estas manifestaciones musicales deben realizarse en el ámbito escolar, por riguroso turno entre todas las escuelas. Se subraya, asimismo, la necesidad de potenciar las clases de Cultura Musical en la Universidad, y a este respecto es un paso importante la creación de becas para el Magisterio y alumnos de las Escuelas normales para asistir a tales conciertos, al propio tiempo que se recomienda a maestros y estudiantes la asistencia a estos cursos musicales.

En este campo de la música en la Universidad es de subrayar la labor de la cátedra de música de la Facultad de Filosofía y Letras de Santiago de Compostela, en el que se han montado diversos cursillos de cultura musical, entre los que destaca hoy día el dedicado a Wagner a través de sus obras, en un ciclo de cuatro conferencias a cargo de don Pedro Echevarría (8).

ENRIQUE CASAMAYOR

(7) S. f.: "Conciertos en grupos escolares", en *La Voz de Asturias*, 9.872 (Oviedo, 20-II-56).

(8) S. f.: "Cátedra de música en la Universidad", en *La Noche* (Orense, 4-II-56).

## ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

#### CASA DE LA CULTURA EN SORIA

Para continuar en su política de difusión cultural y de acercamiento a todos los estratos populares, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha inaugurado el día 7 de febrero, en Soria, una nueva Casa de la Cultura, que ha sido muy bien acogida. El diario vallisoletano *Libertad* publica una crónica de su corresponsal en aquella ciudad, en la que se comenta el acontecimiento local: "El miércoles, a las siete menos cuarto de la tarde, según se había anunciado, se puso en marcha la nueva Casa de la Cultura, obra de extraordinaria importancia para el desarrollo y cultivo de la vida espiritual de la ciudad. De la trascendencia que, tanto en la esfera provincial como en la nacional, se le ha concedido a esta Casa de la Cultura, da idea el hecho de que el acto inaugural estuviese presidido por el director general de Archivos y Bibliotecas, ilustrísimo señor don Francisco Sintés Obrador, y de que la palabra autorizada del catedrático de Zaragoza, doctor don José María Lacarra, fuese la primera que resonase bajo sus muros. La nueva Casa de la Cultura se halla instalada en la Plaza Mayor, en un edificio en el que anteriormente se encontraban la Biblioteca Pública y la Inspección de Policía Urbana. Las obras de reforma y ampliación han sido realizadas según proyecto del arquitecto municipal señor Cabrerizo, y, en líneas generales, cuenta con las siguientes dependencias: en la primera planta, una sala dedicada a los niños y la sección de periódicos y revistas, junto con la de préstamo de

libros; la planta segunda consta de la Dirección y sala general de lectura y estudio, y, finalmente, en la planta baja se ha montado el salón de actos y conciertos" (1).

#### NUEVO SERVICIO EN LA CASA DE LA CULTURA DE MURCIA

Con el título "El préstamo de libros, medula de la actividad de las bibliotecas modernas", el periódico de Murcia *La Verdad* inserta una entrevista con el director de la Casa de la Cultura murciana, recientemente inaugurada. En ella se ponderan las ventajas de este nuevo servicio del préstamo de libros, encaminado a facilitar y difundir las buenas lecturas. El señor Aragonese se ha expresado, acerca del préstamo, en estos términos:

"Dentro de lo que es la biblioteca pública, en estas instituciones existen diversas secciones: infantil, préstamo, revistas, sala general de lectura y sección de investigadores.

—¿Funcionan todas en Murcia?

—Por ahora, no. Empezamos con la sección de préstamo de libros.

—¿Cuántos volúmenes dedican a este servicio?

—Unos setecientos cincuenta, aproximadamente, como bloque inicial.

(1) Iuve: "Puesta en marcha de la Casa de la Cultura", en *Libertad* (Valladolid, 7 de febrero de 1956).

- ¿Cómo está organizado el servicio?
- El que quiera hacer uso de este beneficio ha de adquirir una tarjeta de lector. Con ella puede hacer gratuitamente las peticiones que desee.
- ¿Cuánto tiempo puede retenerse una obra?
- Quince días, prorrogables por otros quince, si no hay otro peticionario. Pero si hay peticionario y no se entrega, el que la retenga queda multado en cincuenta céntimos por cada día que pase.
- ¿Cómo llevan la contabilidad de las obras en circulación?
- Por medio de un sistema de triple fichaje. Es como el bibliotecario puede informar con más amplitud las preguntas que se le formulen de modo particular u oficial.
- ¿Quiere detallarme ese sistema de triple ficha?
- Se llevan tres, como indica su nombre: una, de lector; otra, de la obra, y la tercera, de registro del tiempo.
- ¿Cuándo empieza el servicio?
- El próximo día trece, pero ya hemos empezado a expedir tarjetas de lector.
- ¿Cuántas?
- Hemos empezado el lunes, y ya van cincuenta.
- ¿Qué personalidad tienen los solicitantes?
- Hay médicos, universitarios, trabajadores manuales...
- Habrá muchos peticionarios.
- Desde luego. Y le diré más. La primera tarjeta que se expidió fué a una chica. No suele la mujer dejarse adelantar.
- ¿Y qué clase de lectura se ofrece?
- Toda ella, de evasión; es decir, sedante, de pura distracción.
- ¿Y qué materia?
- Es variada. Se ha procurado, siempre en un tono de elevación, no llegar a la literatura densa, profunda, porque, como le digo, se trata de, dentro de la buena calidad, distraer más que preocupar, y atender las apetencias del lector medio, que tiene su sensibilidad y gusto literario, pero que tampoco desea sino la amabilidad y la lectura amable" (2).

(2) F. García Baro: "El préstamo de libros, medula de la actividad de las bibliotecas modernas", en *La Verdad* (Murcia, 8 de febrero de 1956).

LA MISIÓN DEL BIBLIOTECARIO MODERNO

Fruto de la Segunda Reunión de bibliotecarios de la Zona Noroeste, celebrada en León, es el interesante folleto en que se han recogido las comunicaciones y el sumario de las discusiones mantenidas en dicha reunión. "En él aparecen, por orden de presentación, las distintas ponencias en torno al concepto y evolución de la función del bibliotecario moderno. Por encima del enfoque personal de los ponentes, puede apreciarse que todos coinciden en ciertos puntos básicos en relación con la nueva orientación que, en consonancia con las circunstancias, debe darse en los momentos actuales a las bibliotecas del Estado. No debe limitarse el bibliotecario a ser un simple guardián de su biblioteca. Sin pasar por alto esta elemental función, se tiende a la difusión de la lectura y a la salida del libro del recinto bibliotecario, aun con el riesgo que, sin omitir todas las precauciones, puedan correr los libros con sus viajeras andanzas en busca del lector. Por otra parte, la biblioteca no puede confiarse a un sistema de aislamiento, y se precisa fomentar más y más la cooperación bibliotecaria, el préstamo interbibliotecario y los catálogos colectivos, no sólo en provecho de los lectores, sino también en el mejor empleo de los recursos de las bibliotecas para sus adquisiciones de libros y revistas. Más que de atesorar códices o libros raros, se debe tender a difundir su contenido por todos los medios de divulgación, fotocopias, micropelículas, etc., actualizando nuestro tesoro bibliográfico para que tome nueva vida al contacto con los nuevos lectores. Otro grupo de ponencias se centra en el estudio de la Biblioteca Pública Municipal, sus encargados, cursillos, y manuales de formación profesional para el adiestramiento de los mismos, locales, instalaciones y extensión bibliotecaria y cultural. En la publicación que comentamos aparecen sendos trabajos de los bibliotecarios de la Universidad de Santiago señores Parga y Torres" (3).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(3) "La misión del bibliotecario moderno", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 2 de febrero de 1956).

ESPAÑA

JESUS RUBIO, NUEVO MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL

El B. O. E. del 16 del pasado mes de febrero publicó un decreto de la Jefatura del Estado, por el cual fué nombrado ministro de Educación Nacional don Jesús Rubio y García-Mina, cesando en el mismo cargo don Joaquín Ruiz-Giménez, quien venía desempeñándolo desde julio de 1951.

El nuevo ministro de Educación Nacional tiene cuarenta y siete años; es catedrático, por oposición, de Derecho Mercantil de la Universidad Complutense, y abogado; vicepresidente del Consejo Nacional de Educación desde 1951; oficial letrado de las Cortes, en cuya oposición obtuvo el número uno en 1932. Miembro del Consejo Técnico de las Universidades Laborales, desempeñó desde 1939 a 1951 la Subsecretaría de Educación Nacional, y tuvo acumulada durante largo tiempo la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica.

Nació en Pamplona, el 15 de agosto de 1908. Su formación, puramente universitaria, ha sido intensificada por sus largas permanencias en universidades extranjeras, en las que se especializó en Derecho Mercantil, cuya cátedra de la Universidad de Madrid obtuvo por oposición en 1954.

En la Universidad de Madrid cursó la carrera de Derecho y su doctorado en 1930, y quedó después incorporado al claustro de profesores.

En 1939 se hizo cargo de la Secretaría General de la Universidad, y posteriormente, de la Secretaría de la Delegación Nacional de Educación de Falange, en junio de 1939. Durante muchos años presidió el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, que tuvo a su cargo la organización e implantación de los Institutos Laborales, gracias a cuyos pasos iniciales cuenta en la actualidad con 91 Centros en funcionamiento.

El nuevo ministro es asiduo colaborador de numerosas revistas de la especialidad jurídica.

TOMA DE POSESION

El nuevo ministro de Educación Nacional tomó inmediatamente posesión de su cargo, en presencia de todo el personal del Departamento. El ministro saliente, don Joaquín Ruiz-Giménez, pronunció en primer término las siguientes palabras:

"Sean mis palabras de gratitud, en primer término, a Su Excelencia el Jefe del Estado, que a lo largo de estos cuatro años me honró con su confianza.

"Salgo de este puesto en actitud de servicio, con una intacta fidelidad para

lo que él encarna dentro del Movimiento Nacional, dentro de España.

"Modestamente, en mi puesto de profesor de Universidad, procuraré seguir sirviendo a los ideales que él representa.

"Mi gratitud a mis colegas en el Gobierno, que tuvieron muchas veces que soportar el planteamiento de los problemas, acuciantes problemas que afectan a la educación del pueblo de España. A los que supieron entenderme y a todos los que me brindaron su confianza y su amistad.

"Mi gratitud muy especialmente a vosotros, mis colaboradores de estos años, al subsecretario, a los directores generales, al secretario general técnico, a los comisarios de Extensión Cultural y de Protección Escolar, a todos...

"Los puestos políticos le traen a uno, lo sé por experiencia, momentos de tristeza, momentos de amargura, pero también muchos momentos de alegría. A mis colaboradores les debo nada más que los momentos de alegría. Los aciertos, los resultados positivos que hayamos podido dejar en esta labor en el orden administrativo o en el orden político, sólo a la buena voluntad, a la inteligencia, al tesón de esos colaboradores se debe. Las deficiencias, los errores en la táctica o en los propósitos, a mí, que asumo la responsabilidad.

"Mil gracias a vosotros, los funcionarios de esta casa. No sé cómo son los demás Departamentos ministeriales. Tantos veces hemos oído críticas e ironías sobre la burocracia española, que yo, hombre de la calle, pensé que podía haber algo de justificado. Al cabo de cuatro años, tengo que decir que hay en eso, sobre todo, leyenda negra. En vosotros encontré en todo instante fidelidad, inteligencia, tenacidad en el trabajo. Hemos procurado este conjunto de hombres que ahora abandona este Departamento, simplemente poner un poco de paz, distribuir con justicia lo que teníamos.

"Creo que en paz, en orden, en buen orden administrativo dejamos esta casa. De nuestra obra no somos nosotros los que tenemos que hablar. De la rectitud de nuestra intención, en definitiva, juzgarán también los demás. El hecho de que hayan aparecido al mismo tiempo el relevo del ministro secretario general del Movimiento y del ministro de Educación pudiera desorientar a gentes que no conocieran la realidad y la complejidad de los problemas. Tengo que decir que con la camisa azul recorrí los campos de guerra de España, y que me siento fielísimo a lo que entraña de afán de una España más limpia, más justa y más unida. Como en algunos rótulos de las películas, decid, pues, cuando miréis otra

vez los periódicos de esta mañana, que "la coincidencia es pura casualidad".

"Y nada más; nos encontramos algunas veces a lo largo de los trabajos universitarios, en esa Universidad que amo tanto y que me importa tanto que esté íntegra, fiel, inteligente, despierta, al servicio de los ideales del Movimiento Nacional, con arreglo a sus propias leyes internas. Las preocupaciones de estos días se van superando, sobre todo porque Dios nos va haciendo la merced de que esa vida joven de estudiante español del Frente de Juventudes mejora de instante a instante. Dios quiera que se salve definitivamente, para nuestra alegría, y no pese más sobre el recuerdo de estos días. Todas las demás preocupaciones están arrojadas en la misericordia del Señor. Recordad el introito de la misa de hoy: "Arroja tu preocupación en el Señor y vive en su esperanza."

"Hemos arrojado todo este grupo de hombres nuestra preocupación en el Señor, también un poco en el corazón de España, y nada ni nadie nos arrebatará nuestra esperanza.

"Y ahora, mi alegría por que sea Jesús Rubio quien ocupe este puesto. Jesús Rubio, que conoce bien esta casa, donde estuvo como subsecretario. Jesús Rubio, que no se desligó nunca de nuestra colaboración ni de nuestra amistad. De nuestra amistad, bien patente a lo largo de estos cuatro años. De nuestra colaboración como vicepresidente del Consejo Nacional de Educación. El representaba una inteligencia y un corazón profundamente, irrenunciablemente universitarios. Me alegro, pues, que sea un catedrático de la Universidad de Madrid quien ocupe este puesto. Me alegro que sea un falangista de su estirpe y de su línea, austero, sencillo, auténtico. Me alegro que sea un hombre creyente, en quien la fe, la fe profunda es vida, no es etiqueta, ni mucho menos es murallón para que otros no se acerquen. Me alegro, pues, que en lo sustancial, que es lo que importa, haya continuidad en el mando de esta casa. No necesito decirle que todos mis colaboradores de hoy, todos estos funcionarios están a su disposición, y entre ellos, como soldado de fila, en la vieja Universidad de Salamanca, el ex ministro de Educación y su amigo Joaquín Ruiz-Giménez."

★

El señor Rubio pronunció a continuación unas breves y elocuentes palabras de contestación, en las que puso de manifiesto que lleva, puede decirse, desde el 1 de abril de 1939 trabajando en el Ministerio, por lo que conoce las dificultades, los problemas y los obstáculos que se oponen entre la voluntad del hombre

y las metas perseguidas, y que es preciso afrontarlas, más que con ilusión romántica, con resuelta decisión. Es decir, con determinación absoluta de hacer todo cuanto esté en su mano para seguir el camino que marca el servicio de los intereses de la nación y del Régimen. Todos los pasos que sean necesarios para avanzar desde el 1 de abril de 1939 en adelante, pero ni uno solo que signifique un paso atrás. Rogó, por último, a los funcionarios su más decidido apoyo para esta empresa.

#### RUIZ-GIMENEZ, EN SU CATEDRA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Recogemos a continuación un texto de *Servicio*, el portavoz del Servicio Español del Magisterio, en el que se refiere a la labor de don Joaquín Ruiz-Giménez en su etapa ministerial que ahora termina:

"La etapa cubierta por Joaquín Ruiz-Giménez en el Ministerio de Educación Nacional bien merece, a pesar de la pro-

ximidad, que pudiera desfigurar algunos planos de su obra, un comentario que ponga de relieve que fué incansable y tenaz, lleno de sencillez y simpatía, del hombre que durante cuatro años ha desempeñado el cargo de ministro de Educación Nacional.

"El duro camino recorrido en el campo de la educación por Ruiz-Giménez y sus realizaciones, necesitarán el sedimento de unos años para que la Historia nos descubra facetas y objetivos conseguidos en esta tarea. Pero hay, sin duda, un hecho que hemos de resaltar: Joaquín Ruiz-Giménez trató siempre de llegar, y lo consiguió, hasta el corazón de todos sus colaboradores.

"En estos momentos en que Joaquín Ruiz-Giménez se reintegra a su cátedra de la Universidad de Salamanca, queremos expresarle los mejores deseos y recordar su entusiasmo por la enseñanza y sus recorridos sin descanso por todas las provincias españolas, llevando hasta la última aldea la fe en una misión: en la formación de nuestras juventudes al servicio de Dios y de España."

#### NUEVOS ALTOS CARGOS MINISTERIALES

En las dos últimas reuniones del Consejo de ministros celebradas el 24 del pasado mes de febrero y el 3 del presente marzo, fueron aprobados por decreto los nombramientos de los siguientes directores generales del Ministerio de Educación Nacional: don *Torcuato Fernández-Miranda*, hasta entonces director general de Enseñanza Media, como nuevo director general de Enseñanza Universitaria; don *Lorenzo Vilas López*, director general de Enseñanza Media; don *Carlos María Rodríguez de Valcárcel*, ex director general de Enseñanza Laboral, como nuevo director general de Enseñanzas Técnicas; don *Guillermo de Reyna Medina*, nuevo director general de Enseñanza Laboral; don *Antonio Tena Artigas*, nuevo secretario general técnico (quien sucede a don Manuel Fraga Iribarne, secretario general de la Unión Latina y secretario de Embajada), y don *José Navarro Latorre*, nuevo comisario de Protección Escolar y Asistencia Social (que sucede a don Antonio Lago Carballo, director del Colegio Mayor "Jiménez de Cisneros", de Madrid).

Damos a continuación unas breves semblanzas de las nuevas jerarquías ministeriales:

#### DON TORCUATO FERNANDEZ-MIRANDA HEVIA

Nació en Gijón, en 1915. Comenzó la carrera de Derecho en la Universidad de Oviedo, y al producirse la guerra se hallaba en el tercer año de carrera. Fué alférez provisional. Terminada la guerra, concluyó sus estudios de Derecho, obteniendo el premio extraordinario de la Licenciatura.

Fué presidente de la Asociación de Estudiantes Católicos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo durante los años 1935-36, y jefe del

S. E. U. de dicha Facultad, en 1939-40. Estudió el doctorado en Madrid, y en 1942-43 amplió estudios en el extranjero, al obtener una beca del Ministerio de Educación Nacional. Fué profesor ayudante y adjunto en la Facultad de Derecho de Oviedo, y en Madrid, de la Facultad de Ciencias Políticas.

En 1945 ganó las oposiciones a la cátedra de Derecho Político, que desde entonces desempeña en la Universidad de Oviedo.

Director del Colegio Mayor "Valdés Salas", de la Universidad de Oviedo, desde 1947 a 1951.

El 29 de septiembre de 1951 fué nombrado rector de la Universidad de Oviedo, cargo que ejerció hasta el 8 de octubre de 1954. Entre las numerosas actividades desarrolladas como rector, destaca la creación de cátedras de Extensión Cultural en todos los pueblos de la provincia, y especialmente para los trabajadores de la cuenca minera. Asimismo ha desempeñado el cargo de director de la Sección de Problemas Contemporáneos de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", de Santander, desde 1948 hasta la actualidad.

Ha colaborado en la *Revista de Estudios Políticos*, *Arbor*, *Cuadernos Hispanoamericanos*, *Revista de la Facultad de Derecho de Madrid*, *Revista de la Facultad de Derecho de Oviedo*, y otras.

Tiene publicadas varias obras de su especialidad, entre ellas, *La justificación del Estado*, *El individualismo en Vázquez de Menchaca*, *El problema político de nuestro tiempo*, *Estudios de sociología*, *El concepto de lo social y otros ensayos*, etc.

Ha sido diputado provincial de Oviedo y consejero provincial de Falange del Consejo de Asturias, además de delegado provincial de Educación Nacional de F. E. T. de la provincia de Asturias.

Desde el 8 de octubre de 1954 desempeña la Dirección General de Enseñanza Media, en la que ahora cesa.

#### DON LORENZO VILAS LOPEZ

Catedrático de Instituto por oposición, en 1932, reanudó su actividad docente en 1939, con ocasión de la fundación del Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid, del que fué, sucesivamente, inventor, secretario y director, introduciendo experiencias pedagógicas, como la de los talleres manuales para los alumnos, de pura línea intelectual, que sirvieron de germen para las realizaciones que actualmente se llevan a cabo en los Institutos Laborales. Obtenida una cátedra en la Universidad de Madrid en 1944, ha seguido cultivando la pedagogía de la Enseñanza Media, y en 1949, cuando se promulgó la Ley de Enseñanza Media y Profesional, cuyas ideas fundamentales había defendido previamente en el Congreso Internacional de Pedagogía de Santander, se incorpora a su realización desde el Patronato Nacional, con don Jesús Rubio, primer presidente, y después, con don Carlos María Rodríguez de Valcárcel; ha sido el primer director de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, y es presidente de la Sección IV del Consejo Nacional de Educación, dedicada a estas enseñanzas de tipo medio.

Ha visitado numerosos Centros de Enseñanza Media en Europa, Africa y los dos Américas, asistiendo a varios Congresos de la materia, actuando de observador español en el Seminario Interamericano de Pedagogía de la Enseñanza Media, en Santiago de Chile, en enero de 1955.

#### DON CARLOS MARIA RODRIGUEZ DE VALCARCEL

Don Carlos María Rodríguez de Valcárcel y Nebreda nació en Burgos, en 1914, y cursó el Bachillerato en el Colegio de la Merced, de los padres jesuitas.

Desde 1933 pertenece a Falange, habiendo sido nombrado por José Antonio, en 1934, consejero nacional del S. E. U. y subje de la cuarta Centuria de la Primera Línea, de Madrid.

En 1936 ingresó en la Escuela Especial de Ingenieros Navales.

El Movimiento le sorprendió en Madrid, de donde consiguió evadirse. Participó activamente en la campaña, resultando herido en la toma de Pancorbo. Combatió en Somosierra, alcanzando la graduación de alférez provisional de Infantería, y resultó gravemente herido de nuevo en el asedio de Villarreal de Alava. Hizo los cursos de observador de avión en el aeródromo de Tablada (Sevilla), siendo destinado a la base de hidroaviones de Pollensa (Baleares), desde la que intervino en numerosas y heroicas acciones de guerra.

En su calidad de ingeniero aeronáutico, ha colaborado asiduamente en la *Revista de Aeronáutica*, y ha participado en la redacción de varios proyectos de aeropuertos. Asimismo fué ingeniero inspector del Ministerio del Aire en Aeronáutica Industrial, S. A., y en otras importantes factorías.

En 1942 fué nombrado consejero na-

cional del Movimiento, cargo que sigue ostentando en la actualidad.

Ha sido jefe nacional del Sindicato Español Universitario y gobernador civil y jefe provincial del Movimiento de Cádiz, habiéndole correspondido la tarea de la reconstrucción de aquella capital, aislada por la explosión de agosto de 1947.

En julio de 1951, al ser creada por decreto-ley la Dirección General de Enseñanza Laboral, fué designado para desempeñarla, habiendo realizado desde entonces una intensa labor al frente de la misma.

Es miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Patronato "Alonso de Herrera") y vicepresidente de honor del Consejo Técnico de las Universidades Laborales.

Ha representado a España en varios importantes Congresos internacionales, y recientemente visitó, en viaje oficial, los más destacados Centros universitarios y de Enseñanza Técnica norteamericanos y canadienses.

#### GUILLERMO DE REYNA MEDINA

Nació en Las Palmas el 13 de enero de 1915, y cursó estudios de la licenciatura y el doctorado de Derecho en la Universidad de Madrid.

Con anterioridad a 1936 fué presidente de la Federación de Estudiantes Católicos de Madrid y vicepresidente de la Confederación. En 1939 fué nombrado delegado provincial de Prensa y Propaganda, de Madrid. Ex combatiente de la División Azul, ha sido consejero nacional del S. E. U. y fundador y primer jefe de la Obra de Formación Profesional del Frente de Juventudes.

Colaboró activamente con el actual ministro de Educación en el establecimiento e implantación de los primeros Centros de Enseñanza Media y Profesional. En la actualidad ejerce el cargo de letrado asesor de la Sección Social del Sindicato Textil.

Asimismo pertenece, como miembro, al Consejo Técnico de las Universidades Laborales, y es vocal de la Junta Central de Formación Profesional Industrial.

#### ANTONIO TENA ARTIGAS

Nació en Madrid el año 1918. Cursó brillantemente sus estudios en la Facultad de Derecho de la Universidad Central, donde obtuvo el premio extraordinario de Licenciatura, siendo nombrado ayudante de la cátedra de Derecho Civil.

Ingresó en las oposiciones a notarías en el año 1944. Al año siguiente obtuvo plaza en las oposiciones a letrados de las Cortes, en donde desempeñó durante dos años la Secretaría de la Comisión de Justicia. Posteriormente, en oposiciones sucesivas entre notarios, alcanzó plazas de segunda y primera categorías, siendo nombrado en el año 1950 notario de Murcia, puesto que desempeñaba en la actualidad, así como el de profesor adjunto de Derecho Romano en la Universidad de aquella capital.

#### JOSE NAVARRO LATORRE

Nació en Zaragoza el 19 de marzo de 1916. Estudió, como becario del Ayuntamiento de Zaragoza, el Bachillerato en el Instituto Nacional de Enseñanza Media de aquella capital, y la Licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de aquella Universidad, obteniendo en 1936 el título correspondiente, con premio extraordinario.

Ha ocupado diversos puestos de servicio en las organizaciones educativas del Movimiento, así como cargos de carácter técnico en el Ministerio de Educación, y entre ellos, el de secretario del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional (Institutos Laborales), desde la fundación de este orden docente hasta la fecha. Es procurador en Cortes por elección, representando a los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras, y en Ciencias, de cuyo primer Consejo Nacional fué organizador y secretario.

Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Media por oposición de turno libre desde 1941, desempeña en la actualidad la cátedra titular de esta asignatura en el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid.

#### CICLO DE CONFERENCIAS SOBRE "PROBLEMAS DE EDUCACION NACIONAL"

El Centro de Orientación Pedagógica y Extensión Cultural del Ayuntamiento de Madrid viene organizando, durante el primer semestre del año en curso, un ciclo de conferencias sobre "Problemas educativos actuales", en colaboración con la Jefatura Nacional del S. E. M. Hasta la fecha, han pronunciado diversas conferencias, durante los meses de enero y febrero, don José María Gutiérrez del Castillo, quien explicó la significación del ciclo; don Adolfo Muñoz Alonso, sobre "Ideales educativos"; don Alfonso Iniesta, sobre "Lo que la escuela pide al padre, al médico y al psicólogo"; don Juan José López Ibor, sobre cuestiones de la psiquiatría infantil, y el padre don Manuel Ubeda Purkiss, sobre psicología infantil.

Durante el mes de abril se organizarán nuevas conferencias, a cargo de don Pedro Roselló, director de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, y de don Marcelo González; y en el de mayo intervendrán, asimismo, don Víctor García Hoz, don Gregorio Marañón, don Manuel Fraga Iribarne y don Joaquín Ruiz-Giménez.

En la sesión inaugural de este interesante ciclo de conferencias, don José María Ruiz del Castillo pronunció, entre otras, las siguientes palabras, que aclaran el objeto de estas conferencias:

"El Centro de Extensión Cultural y Pedagógico—dijo—es a manera del puente que une el problema educativo que tienen los educadores con la sociedad que le circunda, y que casi siempre desconocen, y extiende la acción de la Enseñanza sobre facetas más amplias del orden cultural. Así, en estos meses que tiene de vida, su labor ha sido fecunda y brillante."

Hizo un resumen de esa labor en el aspecto artístico y cultural, e hizo mención especial del intercambio con Barcelona, en el sentido del envío a la capital catalana de niños de Madrid, que han pasado allí las vacaciones de la Navidad, para que, a su vez, los de Barcelona vengan a Madrid dentro de la vacación de Semana Santa.

"Está en vías—añadió—de ponerse en funcionamiento, por el Centro de Extensión Cultural, en colaboración con la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, bibliotecas en diferentes distritos, bibliotecas no sólo infantiles, sino bibliotecas que puedan servir también para los padres de los alumnos, que sean una extensión más de lo que entendemos nosotros por la función que debe llenar el Centro de Orientación Pedagógica y Extensión Cultural.

"Y como complemento de esta labor que viene haciendo el Centro, este ciclo de conferencias que inauguramos hoy, en el que hemos querido que un grupo de personas importantes en orden a la cultura, a la educación y a la ciencia, nos ilustren sobre distintos temas candentes que están todavía pendientes de solución."

Hizo un avance de lo que serán todas y cada una de esas conferencias, y se refirió especialmente a la que iba a pronunciar inmediatamente el profesor Muñoz Alonso, cuya semblanza hizo en breves palabras.

Terminó diciendo:

"Este ciclo de conferencias viene a ser también un mentís a aquellos que creen que los educadores sólo plantean o tienen problemas de tipo profesional o económico (aunque sea importante), y también a demostrar cómo desde el Centro de Extensión Cultural o desde la Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio tenemos una intensa y profunda preocupación por todo lo que sea elevar el nivel de los educadores españoles."

El profesor Muñoz Alonso desarrolló a continuación el tema "Ideales educativos". He aquí un breve extracto de su brillante disertación:

Con la palabra *ideales* se expresa hoy un contenido muy distinto del platonismo, que es de donde se deriva. Los ideales no pueden ser atendidos como una meta inalcanzable, sino como una resolución en el mundo de la realidad, que represente la perfección de la misma. Referidos al hombre, y concretándonos a la educación, los ideales educativos pueden cifrarse en el esclarecimiento intelectual de la conciencia, actitud y prontitud ética, aptitud y cumplimiento profesional. Las dos primeras consideraciones constituyen el ideal educativo; la tercera entra dentro del ámbito de la educación, sin que sea propiamente uno de sus ideales, aunque para entendernos podamos aceptar una aquiescencia a quienes así lo profesan.

El hombre resuelve con la educación, acomodado al ideal, la síntesis integradora de sí mismo y de su circunstancia cultural; pero de tal forma, que la na-

turalidad del hombre, en un despliegue de proyecciones, se forma rehaciéndose, sin que ninguna circunstancia pueda o deba romper el equilibrio espiritual. La armonía del hombre consigo mismo y con los valores es lo que se propone como elemental ideal educativo y como aspiración de lo que pudiéramos llamar alfabetización, en lucha contra el analfabetismo.

El señor Muñoz Alonso desarrolló, al hilo de estas consideraciones, las doctrinas que directa o indirectamente han desenfocado el problema.

Sobre el tema "Lo que la escuela pide al padre, al médico y al psicólogo", el inspector de Enseñanza Primaria don Alfonso Iniesta Corredor pronunció una conferencia, enfocada principalmente sobre el campo de la familia y la escuela; la aptitud de los profesionales del Magisterio y, en general, de los adultos ante las actividades del niño; la multitud de cuestiones que plantea el ancho campo comprendido bajo el denominador común de "la escuela ante la vida", con la correspondiente responsabilidad de los orientadores, ante cuya misión, el autor se pregunta si no se habrá eliminado por completo de nuestra docencia primaria el peso de un enciclopedismo ineficaz y hasta destructivo. Se plantean problemas de la talla de una necesidad de ejemplo, de cultivo de la personalidad, de solución de problemas morales, religiosos, laborales, patrióticos, sociales, estéticos... Damos a continuación, textualmente, algunos párrafos de la interesante disertación de don Alfonso Iniesta.

#### NO PUEDE REALIZAR SU FIN LA ESCUELA

Vayamos al fin que la Escuela anhela en su proceso, y que constituye su razón de vida, su finalidad existencial. La Escuela tiene un fin propio y desea alcanzarlo, porque, además, constituye el bien de la comunidad que en su torno se congrega: educar, formar según un arquetipo determinado a los seres que se hallan sometidos a su dirección, dotarlos de valores específicos, robustecer sus propias, personales condiciones, corregir su tendencia al mal. Educar "consiste esencialmente en lograr la formación del hombre tal cual debe ser y como debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para que fué creado", dice Pío XII.

El fin noble que la Escuela desea conseguir no lo modela ella misma. Lo recibe delineado, sin perfil concreto en sus accidentes ni claroscuros en sus circunstancias secundarias. Tiene su contorno recio, preciso, seguro, concreto y determinado. Falta colocarle tonos, que la luz y sombras matizan, atenuar zonas duras, robustecer otras demasiado pálidas.

Si padres y maestros han sabido enamorar, prender en el accesible corazón del niño ilusionadas actitudes, se ha empezado la fértil tarea. Bajo el signo de los mejores auspicios, puede granar la cosecha prometida. Si esto no ha sido posible, una doble actitud va a desenvolverse; la externa, para aparentar el cumplimiento de unos deberes; la interna, que guarda para la calle, para la pan-

dilla, toda su extensa gama de pujantes cualidades.

La Ley de Educación Primaria define la Escuela, a través del artículo 15, de forma precisa, en términos exactos, como una "comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la familia, la Iglesia y el Estado, para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española".

#### LA FAMILIA NO COLABORA

La Escuela brinda un conjunto de realidades. ¿Qué pueden ofrecer los padres?

Es general el lamento del educador: "¡La familia no colabora!" Esta es la primera afirmación que urge formular: no colabora la familia en la educación de sus hijos. Al menos, en la proporción debida. Por exigencias ineludibles de las transformaciones sociales. Porque la vida, las costumbres, la convivencia, el deseo de mejora, han traído voluntariamente mayores exigencias. Se vive mejor. Se gasta más en cosas superfluas.

Los hijos quedan abandonados a la acción del maestro. Antes, la influencia de los padres constituía una fuerza positiva indesplazable, porque la permanencia en el hogar mantenía vivos los valores espirituales. También porque la acción más tenue del ambiente disminuía influencias ahora irreprimibles.

#### PETICIONES A LA FAMILIA

Aparece, pues, clara la primera petición que formula la Escuela a la familia: mayor asistencia, más intensa colaboración con los educadores de sus hijos. Esta exigencia envuelve otras inexorables: los padres han de ser y manifestarse, como se pide a los educadores, ejemplares en su conducta, finos en su trato y en la totalidad de sus manifestaciones de vida familiar. "Más que la palabra—dice Pío XII a los padres—, valdrá la voz de vuestros ejemplos."

El hogar, convertido en templo de serenidades. En él habrá de cultivarse toda noble aspiración que la Escuela trace y las que partan de su seno, para describir la mejor de las trayectorias. También, convertido en niño, refugio, abrigo y consuelo, cuando el corazón flaquea, empujado por la tristeza de las amargas desolaciones.

La colaboración abarca el mejoramiento de los Centros y la realización de deberes propios; asistencia en el cumplimiento de los deberes religiosos y de los sociales relacionados con su profesión, los compañeros y la Empresa; contacto frecuente con los educadores, etc.

#### QUE COLABOREN PADRES, MÉDICOS Y PSICÓLOGOS

Hemos señalado la evolución que el hogar está experimentando y sus posibles inmediatos reflejos en la obra conferida a la Escuela.

Los Centros docentes necesitan retener más tiempo en sus aulas a los educandos, ampliar su jornada, exigir nuevos conocimientos. El escolar acaba por sentir su vida comprimida y oprimida entre carriles férreos, que no le dejan tiempo para el descanso ni para endurecerse en los ratos dedicados al juego. Aquí surge

la paradoja del mundo moderno, que ya indicamos ofrece a la infancia múltiples medios de diversión y no le deja tiempo para gozarlos.

Los niños viven nerviosos, atormentados. Sobre sus nervios en tensión pesan demasiadas exigencias diarias. ¿Están de acuerdo con sus posibilidades físicas, intelectuales? ¿Se amoldan los estudios al ciclo descrito por su vida en evolución y desarrollo? Los programas, ¿guardan proporción con los años del escolar a que se destinan?

He aquí unas cuantas preguntas, que el psicólogo y el médico deben estudiar y contestar. Algo tendrán que decir también sobre pruebas objetivas y adaptadas a los medios españoles, el estudio de diferentes tipos regionales o comarcales, el del niño español en su evolución, crecimiento y proceso de sus facultades.

Sin ellos pudiera discurrir la actividad del educador menos seguro. Quizá sin la necesaria firmeza. Porque cada día abruma demasiadas circunstancias a la infancia para que no pongamos cuidado exquisito en la valoración justa de estas exigencias.

#### LA EXPOSICION NACIONAL DE BELLAS ARTES PARA 1956

Por el Ministerio de Educación ha sido convocada la Exposición Nacional de Bellas Artes correspondiente al año en curso. En él se cumple el primer centenario de la celebración de estos certámenes, de tan honda significación en la vida artística española.

Para conmemorar esta fecha, se ha dispuesto que la Exposición de 1956 tenga un excepcional relieve, tanto en su amplitud y presentación como en el número de sus recompensas. Y, a tal fin, se desarrollará como sigue:

Se celebrará primero una Exposición retrospectiva, con el título de "Cien años de pintura y escultura en España", que será inaugurada el 24 de mayo próximo, y en la que figurarán las obras más representativas que en dichas modalidades artísticas haya producido España a lo largo de dicho período, exceptuando las de los artistas vivos.

La Exposición Nacional propiamente dicha, para artistas vivos, se inaugurará en octubre, y la presentación de obras con destino a la misma se efectuará en el plazo comprendido entre el 15 del próximo agosto y el 15 de septiembre siguiente, ambos inclusive, de diez de la a seis y media de la misma, en los pabellones del Retiro. Este plazo será improrrogable.

Los premios que concedan las provincias y ciudades españolas con destino a este certamen se asignarán a las secciones de la Exposición que el Jurado estime oportuno, y podrán gozar de la consideración de primeras, segundas o terceras medallas, según su cuantía, si el Jurado, en cada caso, así lo propone. Las obras a las que correspondan estos premios quedarán de propiedad de las corporaciones otorgantes de los mismos.

Los premios provinciales y locales no serán divididos, y podrán optar a ellos incluso los artistas que en anteriores Exposiciones Nacionales de Bellas Artes hubiesen obtenido medallas en cualquiera de sus categorías. (Noticia propia.)

## LA COLOCACION DE LOS GRADUADOS

Por Orden de la Presidencia del Gobierno de 17 de enero de 1956 se constituyó una Comisión interministerial para el estudio de los problemas de la orientación profesional de los graduados de los Centros de enseñanza superior y de nuevas posibilidades de colocación para los mismos.

El hecho significa salvar de la desorientación profesional y de la angustia económica a tantos graduados que hoy, terminadas sus carreras, se encuentran ante el vacío profesional y avocados a la desesperanza económica.

Por eso parece oportuno recoger el texto de la Orden de la Presidencia del Gobierno, según la cual:

“1.º Se constituye una Comisión para el estudio de:

a) Los procedimientos para aumentar la capacidad de los establecimientos docentes de grado superior, incluso en materia de profesorado, para hacerlos más capaces de recibir a un número mayor de alumnos.

b) Los procedimientos para una más eficaz selección del alumnado, al principio y a lo largo de su carrera, en orden a una mejor orientación profesional.

c) Los procedimientos para que estas reformas permitan absorber, en un profesorado más completo, a un cierto número de graduados.

d) Las posibilidades de más completo empleo de los graduados en todas las actividades nacionales.

2.º La Comisión estará integrada, bajo la presidencia del subsecretario de Educación Nacional, por el secretario general técnico del Ministerio de Educación Nacional, que será vicepresidente; el comisario de Protección Escolar, el jefe nacional del S. E. U. y un representante del Instituto Nacional de Estadística.”

Como se dice en el preámbulo de esta orden de la Presidencia, “es propósito del Gobierno dedicar atención preferente a los problemas que derivan del considerable aumento del número de estudiantes y graduados universitarios y de otros Centros de enseñanza superior; estudiando las medidas que aumenten la capacidad y eficacia de los Centros docentes para atenderlos; que faciliten su orientación hacia las profesiones en que sea más fácil su empleo y más productiva su actuación, de acuerdo con el ritmo de reordenación económica del país, y que, en definitiva, permita nuevas oportunidades de colocación de nuestras juventudes que con su estudio se hagan acreedoras a ello”.

**RAZONES QUE FUNDAMENTAN EL PROBLEMA.**—El constante aumento del número de los jóvenes españoles que siguen estudios universitarios o en Centros superiores de todas clases, lo mismo en cifras absolutas que relativas, es no solamente un resultado natural de las tendencias de nuestra época, sino un claro exponente del aumento general del nivel de vida del país y de las legítimas aspiraciones de los alumnos y de sus padres. Ello crea, por otra parte, la necesidad de que el Gobierno se preocupe, en primer lugar, por el aumento y mejora del profesorado y de las instalaciones docentes e investigadoras para que el aumento del número de los escolares no

redunde en perjuicio de la calidad de la enseñanza recibida; en segundo lugar, por un sistema más perfecto de orientación profesional que encamine con la debida elasticidad a los estudiantes hacia aquellas profesiones requeridas por la ordenación económica del país, logrando así un nivel más educado de empleo y de rendimiento; en tercer lugar, por una revisión de las plantillas y de aquellas profesiones que puedan estar afectadas por este proceso, necesitando una ampliación para mejor cubrir las necesidades de una sociedad más grande y más compleja, y de un Estado más organizado y más activo.

**CAUSAS SOCIALES.**—El problema se presenta en la actualidad con matices muy complejos, derivados de causas generales a las sociedades contemporáneas. Así, la prolongación de la edad media de la vida humana, que hace más lento el proceso de los relevos; mientras que, por razones comprensibles, después del glorioso Movimiento nacional, fué relativamente importante el número de puestos que se ocuparon por personas jóvenes, y que, por tanto, los conservan por mayor tiempo. Unase a esto que la tendencia actual de la población a concentrarse en los núcleos urbanos tiende a producir una distribución inadecuada de los puestos de algunas carreras; todo ello, en fin, en una época de importantes cambios, provocados por la industrialización y movilización general de los recursos del país.

No se trata de un problema que el Estado puede resolver por sí solo, dentro de un sistema social que deja amplio margen a la iniciativa privada, si bien, a la vez, debe resaltarse la responsabilidad que incumbe en la materia a los grupos y organizaciones privados con una misión rectora en la economía y en la técnica nacional.

El estudio de los elementos de estadísticas y otros datos que puedan orientar al Gobierno en la solución de un problema tan complejo, debe ser abordado en un plano técnico, a cuyo fin se constituye una Comisión de estudios, cuyas conclusiones y propuestas serán sometidas a una Comisión interministerial, para que proponga al Gobierno las medidas concretas que correspondan. (Ya, 2-II-56.)

## NUEVOS CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL EN DON BENITO

A comienzos del presente mes de marzo se han inaugurado el Instituto Laboral, Escuela de Trabajo, Taller-Escuela de Formación Sindical y Orfelinato de niños desamparados, ceremonias que fueron presididas por el gobernador civil de la provincia, acompañado del presidente de la Diputación y otras representaciones de las autoridades y jerarquías.

El Instituto Laboral hasta ahora venía funcionando en su primer curso, y tanto las instalaciones de éste como las restantes fueron bendecidas por el vicario de la diócesis de Plasencia.

El secretario del Instituto leyó una Memoria relatando las distintas fases y circunstancias de su creación, y el director del mismo, señor Peralta, aludió a la misión de estos centros creados bajo la orientación y consigna del Caudillo, que viene a suplir la falta de centro y medios técnicos.

## EL NUEVO PATRONATO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

Ha recogido la prensa la noticia de haberse reunido en Madrid el Patronato Nacional de Educación Especial, bajo la presidencia del ministro de Educación Nacional.

Este Patronato atiende y cuida a los grupos sociales de tarados comprendidos en: sordomudos, deficientes psíquicos e inadaptados, entre los que figuran los delincuentes menores. En esta primera reunión se ha estudiado un plan con carácter general para la resolución de todos los problemas que afectan a estos grupos sociales, fijando la atención especialmente en la construcción inmediata, con cargo al vigente presupuesto de un Colegio modelo de sordomudos y otro de sordomudas. Anejo a estos colegios fijará una Escuela para la formación del profesorado especial, que requiere este alumnado. También estudiaron los planes de estudio para la formación de este profesorado, informando además el Secretario General del Patronato, señor Baena, del plan de necesidades económicas y técnicas.

El Ministerio de Educación Nacional ha reglamentado las normas para el desenvolvimiento de la Educación Especial. La función del nuevo Patronato consiste en procurar la educación de todos los niños y jóvenes que por sus deficiencias físicas o psíquicas no pueden seguir con provecho la marcha de una Escuela ordinaria, precisando para ello atenciones especiales no sólo de educación y cultura primaria, sino de formación profesional que les capacite para su incorporación a la vida social.

Para que este Patronato pueda cumplir esta función es necesario conocer el número y lugar de residencia de estos niños y jóvenes, así como el tipo de deficiencia de cada uno, ya sean ciegos, semiciegos, ambliopes, sordomudos, grandes perturbados del lenguaje sin ser sordomudos, paráliticos, oligofrénicos, psicópatas, etc, para que conociendo su existencia y las necesidades nacionales a este respecto pueda procederse a la ordenación de las enseñanzas instalando Centros de educación especial allí donde sean necesarios.

Por tales razones, y en cumplimiento del decreto de 7 de septiembre de 1954 y Orden de la Presidencia del Gobierno de 21 de abril último sobre la formación del Censo de población escolar, y considerando que, por lo que a los niños deficientes se refiere, este Centro no puede hacerse en la misma forma que la propuesta con carácter general para los niños normales, por exigir un previo diagnóstico de la deficiencia.

El Ministerio ha suelto disponer que para la formación del Centro de deficientes físicos y psíquicos de edad comprendida entre dos y veinte años se sigan las siguientes normas:

Por el Patronato Nacional de Educación Especial se procederá a la confección de un cuestionario impreso para la obtención de ese Censo. En este cuestionario figurarán debidamente dispuestos los datos que se estime preciso conocer, así como las instrucciones convenientes para el mejor cumplimiento de lo que en él se pide.

El Patronato remitirá a sus Secciones

Provinciales ejemplares de este cuestionario, las cuales, a su vez, los distribuirán entre las Juntas Municipales de Enseñanza de la provincia, quienes serán las verdaderas realizadoras de este Censo.

Cuando las Juntas Municipales reciban los impresos procederán a convocar a todos los padres o tutores de los enfermos objeto del Censo, y en su presencia, y con los datos que verbalmente ellos vayan facilitando, se procederá a diligenciar el cuestionario por un funcionario de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria. La convocatoria deberá hacerse por todos los medios al alcance de las Juntas (prensa, radio, bandos de la Alcaldía o cédula de citación).

En representación de los enfermos acogidos en algún establecimiento benéfico comparecerá el presidente del Patronato del Centro o su representante legal.

En el cuestionario se realizará la inscripción de todos los deficientes físicos o psíquicos, de edad comprendida entre dos y veinte años, ambos inclusive, tanto presentes como ausentes. Para el diagnóstico de la deficiencia será preceptivo el asesoramiento y el dictamen del médico vocal de la Junta Municipal.

Las Juntas Municipales deberán realizar la inscripción en un plazo máximo de quince días, contados desde la fecha de recepción de los ejemplares del cuestionario, y una vez diligenciados los remitirán a las respectivas Secciones Provinciales del Patronato. En el archivo de la Junta Municipal se deberá conservar una copia de los datos remitidos a la Sección Provincial.

Recibidos los cuestionarios cumplimentados, las Secciones Provinciales del Patronato procederán al estudio de los mismos, depurando sus datos y solicitando, en caso necesario, aclaraciones a rectificaciones si se aprecian errores de concepción o de forma. Cada Sección Provincial, a su vez, obtendrá una copia de los cuestionarios recibidos de sus Juntas Municipales. Estos trabajos serán realizados en el plazo máximo de treinta días.

Terminada la labor por la Sección Provincial se remitirán los cuestionarios originales de las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria al Patronato de Enseñanza Primaria al Patronato Nacional de Educación Especial, que realizará la elaboración de las estadísticas correspondientes.

Este Censo de deficientes físicos y psíquicos deberá referirse en toda España a una misma fecha, que será fijada por el Patronato Nacional de Educación Especial.

Con objeto de estudiar con la máxima amplitud los problemas que plantea la Educación Especial, la REVISTA DE EDUCACIÓN está preparando un número monográfico que se publicará dentro del presente año y en el que colaboran los más destacados especialistas de la materia, tanto nacionales como extranjeros, bajo la dirección de don Miguel Baena, director del Colegio de Sordomudos de Madrid y secretario del Patronato Nacional de Educación Especial. (Noticia propia.)

#### MAS DE DOS MILLONES DE PESETAS PARA ENSEÑANZA EN MADRID

En la sesión celebrada a primeros de marzo por la Comisión permanente del Ayuntamiento de Madrid fueron aproba-

das, a propuesta de la Delegación de Enseñanza, varios gastos para adquisición de material escolar, casa, etcétera, por un importe de 167.947,70 pesetas.

Igualmente fué aprobada otra propuesta para el abono de 699.620 pesetas para hacer frente al sostenimiento de los servicios de limpieza y calefacción de los Grupos y Escuelas nacionales, y otro de 79.850 pesetas para la calefacción y 48.000 pesetas para limpieza de las Municipales.

También se aprobaron los siguientes gastos:

Uno de 1.352.800 pesetas para sostenimiento del servicio de comedores escolares en los Grupos y Escuelas Municipales.

Otro de 378.750 pesetas para atender los gastos de los comedores en Grupos y Escuelas Nacionales.

Otro de 180.500 pesetas para los comedores de los suburbios de Carabanchel y Chamartín.

También se aprobó un gasto de 20.000 pesetas para que por los alumnos de las Escuelas puedan llevarse a cabo excursiones de carácter cultural y educativo.

#### NORMAS PARA SOLICITAR SUBVENCIÓN EN CONCEPTO DE COLONIA ESCOLAR

Con el fin de obtener cuantos elementos se consideran indispensables para una mejor distribución del crédito presupuestario consignado para la organización y sostenimiento de Colonias Escolares y conseguir un mejor funcionamiento de éstas, en beneficio de todos aquellos escolares cuya constitución física requiera cuidados y vida higiénica especial.

La D. G. de Ens. Primaria ha resuelto establecer las siguientes normas, a las que deberán sujetarse los peticionarios:

1.ª Podrán solicitar subvención para Colonias:

- a) Las Escuelas públicas del Estado.
- b) Las de Patronato de carácter público.
- c) Las subvencionadas que hayan sido así declaradas por Orden ministerial; y
- d) Las Entidades, Organismos o Empresas que costeen Colonias Escolares con fondos propios, siempre que su funcionamiento sea debidamente comprobado por la Inspección de Enseñanza Primaria, para las Escuelas que de ellos dependan, que serán forzosamente relacionadas de modo nominal en la petición.

2.ª Se considerarán preferentes, por este orden, en la distribución del crédito, las siguientes peticiones:

Primero. Escuelas que funcionen en el régimen de cooperación social, conforme a la ley de 22 de diciembre de 1953, siempre que ofrezcan cooperación económica en la obra de la Colonia. A este efecto detallarán la cuantía de la aportación para este exclusivo fin, y especificarán en el plan de funcionamiento de la Colonia la forma de su inversión y la de la subvención que solicitan, el que deberá ser aprobado por esta Dirección General.

Segundo. Los que soliciten utilizar las

Colonias que el Ministerio establezca, a cuyo efecto indicarán si desean lugar marítimo o de altura.

Tercero. Las Escuelas solicitantes comprendidas en los apartados a) y b) que obtengan subvención para Colonias no podrán admitir colaboración económica si no funcionan en régimen de cooperación social y lo hubiesen expresamente solicitado en la forma y con los requisitos que se exigen en el número primero de la regla anterior.

Cuarto. Las peticiones se dirigirán al excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, presentándose en las respectivas Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria en el plazo de veinte días, a contar desde el día siguiente a la publicación de la presente Orden en el *Boletín Oficial del Estado*, y de treinta para las Islas Canarias.

Cualquier petición de quienes no figuren incluidos en los apartados del número primero, quedará automáticamente rechazada, así como las que no se ajusten al modelo oficial que se inserta.

Quinto. Las inexactitudes en cualquiera de los datos remitidos será motivo suficiente para no concederle en el sucesivo subvención por tal concepto, con independencia de las sanciones de otro orden que procediesen.

Sexto. Las instancias se presentarán con su copia simple, quedando esta última en poder de la Inspección Provincial, a efectos del fichero de Colonias Escolares.

Séptimo. Las Inspecciones de Enseñanza Primaria remitirán las instancias a la Dirección General de Enseñanza Primaria (Sección de Creación de Escuelas), en el plazo de veinte días, a contar del día siguiente al que expiró el de presentación de las mismas, procurando hacerlo sucesivamente, por orden de presentación y sin esperar innecesariamente hasta el día señalado, entendiéndose que han de obrar en el Registro General del Departamento dentro del término expresado, para lo cual adoptarán las medidas precisas. Para las de Islas Canarias, el plazo será de treinta días.

Con las instancias acompañarán un breve informe sobre la veracidad de lo declarado.

Incurrirán en responsabilidad las Inspecciones que no remitan, dentro del plazo señalado, las instancias recibidas en el período que se concede a los solicitantes, tomando las precauciones necesarias para que obren en el Registro General del Departamento, a más tardar, el mismo día de la terminación del plazo, ya que las posteriores recibidas serán automáticamente rechazadas. (Noticia propia.)

#### EDUCACION Y PRENSA INFANTIL

La prensa nacional y extranjera da repetidamente noticias relativas a la influencia que las lecturas habían ejercido en el protagonista menor de edad de algún hecho delictivo recogido en la sección de sucesos. Ha podido establecerse un triste paralelismo entre la delincuencia infantil y la mercancía literaria que se ofrecía a niños y adolescentes en los quioscos de prensa y, no pocas veces, en las trastiendas de las librerías, donde se ocultaba la más venenosa, para clientes más asiduos o más audaces.

No hace mucho, hasta el Parlamento inglés hubo de llegar una propuesta para la reglamentación legal de las publicaciones destinadas a los menores en vista de las terribles consecuencias reflejadas en los tribunales y despachos de orden público. En Estados Unidos, Francia, Alemania, etc., viene sucediendo algo similar. Por lo que hace a nuestro país, cierto que el mal no reviste esos caracteres de gravedad, pero tampoco puede decirse que sean totalmente inocuos no pocas de las publicaciones que se ponen en manos de nuestros niños. Sobre todo, si se enjuician esas narraciones o pequeñas novelas de aventuras policíacas, casi siempre tremendistas y de baja categoría literaria, por no decir de ínfima calidad lingüística.

A remediar y prevenir en el futuro —y en la medida de lo posible— los daños y deficiencias apuntados se encamina la orden acordada en Consejo de Ministros de 24 de junio de 1955, para cuya ejecución acaba de ser aprobado (*Boletín Oficial del Estado* de 2 de los corrientes) el reglamento sobre publicaciones infantiles.

Se regulan en éste la autorización, registro y publicación de libros destinados a niños y adolescentes; las narraciones, ilustradas o no; los periódicos infantiles, los cuadernos de historietas gráficas, los suplementos infantiles de diarios o revistas de adultos, y se previenen las normas que han de seguirse en relación con la moral, la religión, los principios psicológicos, educativos y patrióticos, enumerando en detalle, y sin perjuicio de las instrucciones complementarias que elabore la Junta Asesora, los temas y aspectos que han de evitarse, so pena de incurrir en responsabilidad y sanción.

Con razón se destierran de las publicaciones infantiles, además de los ataques y errores más o menos velados en materia religiosa y moral, el odio, la agresividad y la venganza; el seudohumorismo que ridiculice la autoridad de los padres, la santidad de la familia y del hogar, el respeto a las personas que ejercen autoridad; las escenas terroríficas que bajo cualquier forma puedan afectar al equilibrio psicológico del niño; el pesimismo y la desesperanza frente a las peripecias de la vida. Y se pone coto a las expresiones y giros extranjerizantes, a la vez que se previene tanto contra el estilo alibarado como contra el conceptualizado o retórico y el chabacano o grosero.

No quiere decirse que la reglamentación que nos ocupa vaya a resolver sin más y de forma definitiva las deficiencias y peligros presentes y futuros en la materia. Porque es sabido que aun las más perfectas leyes no pueden de hecho cubrir todos los resquicios por donde la irresponsabilidad y las infracciones encuentran escapatoria. Pero es lo cierto que esta medida gubernativa representa un buen paso para remediar lo que en muchos aspectos de las publicaciones para menores venía sucediendo sin que existiera un concreto cuerpo legal al que padres y educadores pudieran acudir en defensa de los intereses morales de sus tutelados.

Se abre ahora un cauce normativo que, para ser plenamente eficaz, exige, desde luego, la cooperación de todos, en especial de aquellos que laboran en apostolados de infancia y juventud. (*Ecclesia*, 761. Madrid, 11-II-56.)

#### FORMACION DE LA CONCIENCIA SOCIAL DE LOS CATOLICOS

De todos es conocida en España la labor social que desde hace muchos años viene realizando el actual prelado de Málaga, Excmo. y Rvmo. señor doctor don Angel Herrera Oriá. Últimamente ha publicado una interesante pastoral sobre San Ignacio de Loyola, con motivo del cuarto centenario de su fallecimiento, que ahora se conmemora.

Y refiriéndose a este aspecto social antes aludido, dice así:

"Hay un magisterio que con especial necesidad y urgencia espera la sociedad española de los hijos de San Ignacio y en general de todos los educadores de nuestra niñez y nuestra juventud. Sobre todo, de los que educan a las clases directoras de la sociedad: el de la formación de la conciencia social de los españoles; la formación moral en lo que afecta a los deberes para con el prójimo y para con el bien común.

Cierto estoy moralmente de que si San Ignacio viviera os lo pediría de manera apremiante.

En manera alguna querría poner una nota triste en esta página de gozo, que tan de corazón ha escrito. Quiero sólo alentar a los educadores, dentro del más fiel espíritu ignaciano, a una de las tareas más evangélicas que pueden hoy realizarse en España.

Hay en la conciencia española un fallo tremendo. El pecado es general y la culpa nos alcanza a todos. Nadie puede excusar la parte de responsabilidad que le toca, y por lo que respecta a esta diócesis, yo menos que los demás.

Paréceme que los que se dedican a descubrir los defectos del catolicismo español andan a menudo desorientados. No digo que sea nuestro único defecto; pero el más grave de todos, sin comparación posible, es que hemos creado un tipo de cristiano pobrísimo en virtudes sociales. Casi puede afirmarse que zonas muy extensas de nuestra sociedad practican de manera deficientísima la caridad y hasta carecen del verdadero sentido de la justicia.

La falta de justicia, y en gran parte de misericordia, mantiene un sistema de reparto de la riqueza nacional que acumula en una minoría la mayoría de la renta y mantiene una multitud innumerable en la pobreza. Acentúa la gravedad del mal el hecho de que no se repara en medios para enriquecerse y de que los poderosos, poco atentos en conjunto a los dictados de la caridad, forman el círculo para defenderse de las obligaciones sociales.

Nuestras clases altas parecen atravesar un período de aguda inconsciencia colectiva. No se dan cuenta del escándalo diario que ofrecen a la nación. No tienen idea, ni remota, del ambiente que su insensata conducta fomenta en las fábricas, los campos, la universidad y los medios profesionales.

Muy difícil es lograr una organización política estable en una nación cuando las clases altas desertan colectivamente de sus primeros deberes sociales.

Gran tarea de todos los educadores es llevar a las cumbres de la sociedad española un sentido más cristiano de la vida: el espíritu, precisamente, de caridad evangélica que impregnó el alma de San Ignacio de Loyola y que el santo nos ha

legado en el ejemplo de su vida heroica y en las páginas de sus fecundos escritos."

#### ACCION CONJUNTA DE LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS EDUCADORES

Desde la fundación de la F. A. E., allá por 1930, a través de sus primitivas y sensacionales notas de prensa como en sus semanas pedagógicas y en su revista *Atenas*, se ha repetido que es necesaria una cooperación estrecha de los padres de familia y los educadores de sus hijos. Así lo proclama también Su Santidad Pío XI en su memorable Encíclica *Divini illius Magistri*, cuando enseña que el ambiente de la educación perfecta ha de buscarse en el seno de la familia, en la Iglesia y en la escuela.

La escuela ha de constituir, "junto con la familia y la Iglesia—copiamos de dicha Encíclica—, un sólo santuario, consagrado a la educación cristiana, bajo pena de faltar a su cometido y de trocarse en obra de destrucción".

Para corroborar en cierto modo todo esto, el importante diario madrileño *Ya* del 11 de enero de este año publicaba el siguiente editorial:

"Sería ceguera desconocer que la acción de las juventudes debe ir ligada a la acción de los padres y de los educadores en general. No puede haber ruptura o solución de continuidad en el empeño. Y quizá la universidad, la escuela especial, el instituto y el simple colegio docente funcionan en España a espaldas del hogar. Los padres, por derecho ineludible de la Naturaleza, están llamados a participar en la educación de los hijos y a dar su criterio en los problemas de la enseñanza.

Desde el Consejo Nacional de Educación hasta el colegio privado, pasando por la universidad y la escuela de ingeniería, los padres debieran estar presentes en todo el sistema educativo. Presentes con su autoridad y con su orientación para encajar, llegado el caso, a los escolares en la necesaria disciplina. Nunca el profesor podrá llenar el hueco que la autoridad paterna deja con su ausencia. Por otra parte, la acción paterna en el proceso formativo del escolar servirá para que en la cadena de generaciones no haya peligrosos rompimientos y estériles rebeldías.

En los planes de enseñanza, en los consejos de facultad, en los problemas planteados por el procedimiento de exámenes, la voz de los padres puede y debe ser oída. La comunicación entre el claustro de profesores y los padres de familia creemos que daría muchos beneficios a la formación cívica y aun meramente intelectual de los estudiantes. No se desmandarían éstos fácilmente por cualquier ventolera ni aquéllos (los profesores) actuarían, como ocurre a veces, con tan escaso sentido de la realidad. La autoridad paterna sobre el hijo no debe hallar muralla en ningún fuero." (*Atenas*, 263-264. Madrid, enero-febrero 1956.)

#### NUEVA REGLAMENTACION DE LAS CASAS DE LA CULTURA

La necesidad de recoger y ordenar la riqueza bibliográfica, documental y artística de nuestras provincias, para faci-

litar a sus estudiosos el conocimiento de su propia historia, por un lado, y, por otro, la conveniencia cada vez más sentida de que nuestros Archivos, Bibliotecas y Museos no sirvan sólo para atenciones puramente eruditas, sino que todo el caudal ideológico y artístico que en ellos se encierra se ponga al servicio de nuestro pueblo para su formación religiosa, moral, histórica, profesional y humana, impulsaron al Ministerio de Educación Nacional a realizar determinados ensayos en algunas provincias (Almería, Cáceres, Gerona, Zaragoza, Santander, etc.), para los cuales ha contado con la colaboración de las autoridades locales y provinciales, así como con la de numerosas asociaciones y entidades.

El éxito obtenido en las experiencias realizadas en este sentido, y las grandes posibilidades que para el desarrollo de nuestros servicios bibliotecarios, archivísticos supone esta colaboración, ha aconsejado la promulgación de un Reglamento de las Casas de la Cultura, en el cual se definen sus fines, la manera de regirse

y las Corporaciones y entidades que con el Estado pueden voluntariamente colaborar, dando de esta forma cauce legal a los deseos repetidamente manifestados de colaborar con el Estado en esta empresa cultural.

En consideración a lo que antecede, se ha dispuesto que las casas de la cultura sean específicamente centros en los que, previo acuerdo entre las corporaciones provinciales y municipales, del Ministerio de Educación Nacional, coordinen las actividades de los archivos, bibliotecas y museos estatales con las de estas corporaciones, con el fin de alcanzar la máxima eficacia en los fines culturales impuestos. En las casas de la cultura se integrarán asimismo las instituciones y entidades públicas que cumplan fines análogos desde su cooperación voluntaria.

Estos nuevos centros dispondrán en principio de los mismos locales y servicios existentes de archivos, bibliotecas y museos; desarrollarán una labor de formación cultural a través de conferencias, exposiciones, lecturas literarias, conciertos,

teatro de ensayo, sesiones de cine educativo, excursiones artísticas e historias, etc.

Las casas de la cultura tendrán a su frente un director, con asistencia de una comisión formada por especialistas. Los distintos servicios dispondrán de juntas y reglamentaciones propias, si bien su programa será aprobado normalmente por el Patronato. Aparte del director y los jefes y encargados de los diversos servicios estatales, provinciales o municipales, las casas de la cultura dispondrán de los servicios de auxiliares técnicos administrativos designados por el Ministerio de Educación Nacional; por los subalternos de los cuerpos ministeriales, y por el personal auxiliar que designe libremente el Patronato.

La coordinación de actividades de las casas de la cultura se realizará por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas a través de las respectivas Inspecciones, a las que corresponderá la orientación y vigilancia de la organización técnica, así como el funcionamiento y actividades culturales que les sean encomendadas. (*Noticia propia.*)

## IBEROAMERICA

### MUSICA Y EDUCACION EN IBEROAMERICA

El *Boletín de Música y Artes visuales*, que edita el Departamento de Asuntos Culturales de la Unión Panamericana con sede en Washington, adscrito a la "Organización de los Estados Americanos", publica periódicamente una amplia información sobre las actividades musicales iberoamericanas y españolas. A continuación, damos una escueta noticia de aquellas actividades que tienen contacto con el tema educativo.

#### ARGENTINA

##### CURSO ESPECIAL DE MÚSICA

En el Instituto de Arte Moderno de Buenos Aires, el compositor Juan Carlos Paz dictó un curso de tres meses, junio a agosto, sobre las "Corrientes renovadoras de la música del siglo xx". El curso comprendió doce lecciones, así:

- 1) Situación de la música en las pos-trimerías del siglo xix; tentativas de renovación: Strauss, Mahler, Reger, Busoni.
- 2) El aporte de Oriente a la renovación de la música de la civilización occidental: Debussy, Ravel, Roussel, Koechlin; exotismo y nomadismo estético.
- 3) La liberación a través de la rítmica: Stravinsky, Prokovinsky, Milhaud, Bártok.
- 4) Las músicas de raigambre popular: Janáček, Falla, Prokofieff, Villalobos; eclecticismo.
- 5) Disolución de la armonía tonal: Scriabin, Charles Ives.

6) Transmutación de los valores en la música europea: Arnold Schoenberg y el fin de la era tonal.

7) Expresionismo musical: Schoenberg, Alban Berg, Egon Wellesz, Antón Webern.

8) Reacción neoclasicista y antiromántica: Erik Satie, le group de six; Hindemith, Weill, Krének, Wiéner, etc.

9) Nuevas concepciones sonoras: Edgar Varèse, Antón Webern y el problema del purismo y del recomienzo.

10) Músicas microtonales: Alois Hába, Julián Carrillo, Nikolai Obuhov, Iván Wischnegradski.

11) Músicas a base de sonidos indeterminados: Milhaud, Varèse.

12) Olivier Messiaen: nuevas concepciones de ritmo y de timbre; derivaciones actuales de dodecafonismo; música concreta; música electrónica.

##### OTRAS NOTICIAS

En la Sala Ridordi, de Buenos Aires, han continuado los ciclos de conferencias de temas musicales que se vinieron desarrollando durante los últimos meses.

El doctor Francisco Curt Lange, director del Departamento de Musicología de la Universidad Nacional de Cuyo, acaba de ser condecorado por el Brasil con la "Ordem do Cruzeiro do Sul", en el grado de comendador. Intensamente vinculado a la cultura brasileña, en sus múltiples viajes por el país, Lange descubrió en Recife, Bahía, Minas Gerais, Sao Paulo y Río de Janeiro, miles de documentos desconocidos de una época musical que se extiende desde los principios de

la colonia hasta fines del imperio. Lo más importante, tal vez, fué el descubrimiento de lo que él llama "Escuela de Compositores de Minas Gerais" y la biblioteca musical de la familia imperial, que consiste en partituras y manuscritos valiosos. Con el objeto de lograr el reconocimiento de los valores musicales del Brasil y dar cauce a su musicología en formación, Lange ha publicado varios trabajos en el *Boletín Latinoamericano de Música*, la *Revista de Estudios Musicales* y otras publicaciones de América y Europa.

#### CUBA

##### ESCUELA DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Durante los pasados meses se celebró en la Habana la XV Sesión de la Escuela de Verano de la Universidad, con un amplio programa musical a cargo de la Coral Universitaria, bajo la dirección de Ada Iglesia. El programa se completó con unos cursos de cultura musical, en los que intervinieron los profesores Edgardo Martín, Argeliers León, María Teresa Linares de León, Elena Ibáñez, Ada Iglesias y Carmelina López-Vigil.

#### CHILE

El ex decano de la Facultad de Ciencias Musicales de la Universidad de Chile, doctor Domingo Santa Cruz, dictó una serie de conferencias en la Sala Valentín Letelier, de Santiago de Chile, en

el mes de julio, en la cual trató ampliamente sobre sus experiencias recogidas en un viaje por Europa y América. (*Boletín informativo de Música y Artes visuales*. Organización de los Estados Americanos. Núm. 67-68, Washington, 1955.)

## BRASIL

### REORGANIZACION DEL INGRESO AL MAGISTERIO SECUNDARIO Y NORMAL

Se ha reorganizado en el Brasil el sistema de concurso para el ingreso al magisterio secundario y normal. El estudio de esta reorganización se ha efectuado mediante un Consejo técnico, que tras analizar los problemas ha llegado a las siguientes conclusiones: Debe ser eliminada la prueba oral, mientras que en la prueba escrita deberán mantenerse, dándole carácter de prueba de cultura general. La prueba didáctica debe ser modificada, a fin de que dé oportunidad al candidato para demostrar realmente sus cualidades pedagógicas.

### CREACION DE LA UNIVERSIDAD DE CEARA

Se ha creado, el pasado año, la Universidad de Ceara, con sede en Fortaleza. La nueva Universidad comprende los establecimientos de enseñanza superior siguientes: Facultad de Derecho, Facultad de Farmacia y de Ontología, Escuela de Agronomía y Facultad de Medicina.

Estos establecimientos, que pasan a engrosar las enseñanzas de la nueva Universidad, fueron creados anteriormente; el primero de ellos en el año 1946, la Facultad de Medicina en 1951, y los otros dos Centros, en 1950. (*Plana*. Servicio Informativo de la O. E. I., número 5, 15-II-56.)

### CAMPAÑA EN FAVOR DEL LIBRO DIDACTICO Y DE LOS MANUALES DE ENSEÑANZA

El organismo oficial denominado "CALDEME" funciona como órgano anexo al Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional de Brasil; uno de sus principales propósitos es el de mejorar los libros de texto y los manuales de enseñanza, señalando a los profesores los libros más a propósito para cada enseñanza.

De esta manera, aquellos maestros cuya formación no es adecuada para seleccionar por sí mismos, disponen de un asesoramiento que puede resultar de gran eficacia para elevar el nivel cultural del país.

En aquellos casos en que la simple traducción de un libro extranjero soluciona el problema, se realiza ésta en una edición adaptada; pero estos casos son los menos frecuentes, necesiándose corrientemente la total realización del manual. En estos casos, suele trazarse un plan o programa de la obra, encargándose ésta a una persona competente, y aceptándose después de ser examinada por un grupo de especialistas.

Los manuales de enseñanza no son editados por el Ministerio de Educación,

pero el Gobierno da facilidades a las editoriales privadas que los editan, comprándoles determinado número de ejemplares, que se dedican a los profesores.

En menos de dos años y medio que lleva funcionando esta institución ha contratado y preparado varios manuales, algunos de los cuales están próximos a publicarse; las materias a las que se ha dado prioridad son: "Portugues", Literatura, Historia General, Historia de Brasil, Zoología y Francés.

También se ha venido ocupando la "CALDEME" de iniciar un estudio sobre los programas de enseñanza de grado medio y de revisar los libros de texto ya existentes, para la oportuna divulgación de los que reúnan mejores condiciones.

Sobre material didáctico también ha intervenido esta entidad, así como en la organización y selección de bibliotecas de carácter pedagógico. (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada por el Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministerio do Educaçao e Cultura. Número 58.)

## CENTROAMERICA

### COORDINAN SUS INVESTIGACIONES TECNICAS

Los Gobiernos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, con el propósito de adelantar su colaboración en la solución de los problemas económicos, sociales y administrativos comunes, y en la realización de los planes de asistencia técnica en el orden regional, han acordado celebrar un convenio para el establecimiento del Instituto Centroamericano de Investigación y Tecnología Industrial (ICAITI).

El nuevo Instituto tiene los siguientes fines: realizar estudios sobre la producción, preparación y uso de materias primas locales existentes o que puedan obtenerse en el futuro, con el propósito de descubrir nuevos productos, procedimientos de fabricación o usos; desarrollar, mejorar y someter a prueba procedimientos de fabricación o usos; desarrollar, mejorar y someter a prueba procedimientos, métodos, herramientas, utensilios, equipos y materiales para nuevas industrias, para la producción agrícola, minería, industrias domésticas, artesanías y oficios, y para las actividades afines del manejo, conservación, almacenaje, embalaje, servicio de mantenimiento y transporte; hacer estudios de empresas productoras existentes, con el propósito de resolver problemas técnicos, reducir los costos de producción, mejorar las técnicas de producción, descubrir subproductos útiles, eliminar y reducir riesgos, y establecer métodos de verificación y regulación de la calidad; tomar a su cargo, gratuitamente o por remuneración, trabajos de investigación encomendados por instituciones gubernamentales, organizaciones industriales, empresas privadas o personas que deseen utilizar los servicios del Instituto; emprender o participar en la preparación de publicaciones y distribución, en forma práctica, de informaciones técnicas, útiles a la de los productores de la región; colaborar con las oficinas respectivas de los Gobiernos

del istmo centroamericano, Universidades, organizaciones técnicas y otras entidades, gubernamentales o no, para promover la investigación científica e industrial y la preparación de investigadores y expertos técnicos, artesanos y obreros especializados. (*Plana*. Servicio informativo aéreo de la O. E. I., núm. 5, 15-II-56.)

### SE ESTUDIA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Durante el pasado mes de enero se reunieron en la Habana los seminarios encargados de preparar la reforma de la enseñanza, con la colaboración de los Estados americanos. La organización general de estos trabajos, según ha declarado el ministro de Educación, es la siguiente: Se pretende dar a la enseñanza, especialmente a la primaria, un sentido práctico de aplicación al medio social. Con este mismo propósito se ha comenzado la organización de la Escuela Nacional de Grumetes y Pescadores, que señalará pautas a las escuelas elementales situadas en las costas de la isla.

Se efectuarán todas las reformas necesarias para dar a la educación una mayor eficacia, y para obtener la adecuada articulación entre el nivel primario y el secundario.

Hay que dar a la segunda enseñanza un sentido directo de aplicación a la producción, aliviar a la enseñanza del exceso de "consumidores de riquezas" y formar maestros y profesores que orienten a la juventud hacia otras actividades técnicas aplicables a la creación de esas riquezas y a la transformación de la economía del país. (*Plana*. Servicio informativo aéreo de la O. E. I., número 5, 15-II-56.)

## PERU

*Antecedentes.*—Al comienzo del año de 1953, la Dirección de Educación Rural comprendió un programa de intercambio de experiencias y publicaciones con varios organismos del exterior, sobre la base de la Exposición Internacional del Material Americano de Alfabetización y Educación de Adultos que, bajo los auspicios de la Dirección de Educación Rural, presentó el Centro de Colaboración Pedagógica de Obas en enero de 1953. Desde entonces, el programa ha venido adquiriendo mayor amplitud, hasta culminar con el establecimiento de la Biblioteca Especializada de Educación Rural y, más recientemente, del Servicio de Información y Documentación sobre Educación fundamental.

*Organización.*—La Biblioteca Especializada de Educación Rural cumple su cometido mediante dos órganos: el Servicio de intercambio de experiencias y publicaciones y el Servicio de información y documentación sobre educación fundamental, de compilar toda clase de materiales, desde hojas de instrucción hasta libros; el segundo trata de divulgar dichos materiales.

La dirección de la Biblioteca Especializada de Educación Rural, lo mismo que la de sus dos servicios, se encuen-

tra, por ahora, a cargo del jefe de la Compañía de Alfabetización y Educación de Adultos.

**Objetivos.**—El Servicio de información y documentación sobre educación fundamental tiene como objetivos los siguientes: 1.º Archivar los informes, documentos y, en general, todas las producciones de los Centros de educación fundamental y núcleos escolares campesinos. 2.º Servir de centro de documentación a la Unesco, a la Unión Panamericana, al CREFAL y a otros organismos internacionales. 3.º Divulgar en el país las experiencias educativas que se realizan en otros países. 4.º Resolver consultas que formulen los maestros. 5.º Informar a los organismos que lo soliciten, sobre asuntos relacionados con la educación fundamental.

**Fondo bibliográfico.**—En la actualidad, el servicio cuenta con más de diez mil efectos bibliográficos procedentes de organizaciones internacionales y regionales, de instituciones de diversos países de América y de oficinas alfabetizadoras de Bolivia, Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití y Méjico. Además, posee publicaciones peruanas oficiales y particulares, y libros adquiridos en compra.

**Iniciación de actividades.**—El Servicio de información y documentación sobre educación fundamental ha iniciado sus actividades con las Jornadas de divulgación del programa de educación rural y ciclo de funciones cinematográficas para maestros, que se ha desarrollado en la

ciudad de Lima del 19 de enero al 24 de febrero, aprovechando la visita que hacen los maestros con motivo de las vacaciones escolares. Durante la última semana, se presentó una exposición de materiales de educación fundamental.

A estas actuaciones concurren en cada fecha más de trescientos maestros procedentes de todos los sectores del país, y la Prensa nacional informó con todo detalle sobre cada una de las reuniones. Por otro lado, se está preparando un folleto con la síntesis de todas las conferencias.

#### DESARROLLO DE LA EDUCACION FUNDAMENTAL

Las corrientes de pensamiento de la Educación fundamental han sido acogidas con gran simpatía. Los ex becarios del CREFAL, al regresar a su patria, han hallado un ambiente de interés, tanto en el magisterio como en la opinión pública en general. En 1953 se creó, con los maestros pertenecientes a la primera promoción, un Grupo Móvil de Educación Fundamental, que desarrolló una profícua labor en Puno, al sur del país.

Esta obra se ha deseado ampliarla. Crear otros grupos móviles, sería una solución, pero no la necesaria, para cubrir toda el área—ni siquiera la indígena—de la campaña peruana. Se impulsaron algunos pequeños proyectos de Edu-

cación fundamental, como el que dirige con devoción y acierto en Corao (Cuzco) el profesor Leopoldo Núñez Vargas, otro ex alumno del CREFAL. También se llevó esta corriente educativa a las normales rurales, a fin de que los nuevos educadores tengan una orientación en este nuevo campo de la pedagogía social. Al frente de la Escuela Normal "Teodoro Peñalosa", de Chupaca, se puso al profesor Justino Melgar Aliaga, que formó parte de la primera delegación peruana que estuvo en Pátzcuaro.

Ahora se ha dado un paso más trascendente. Se ha pensado en los maestros rurales en servicio. Se trata de orientarlos en la filosofía y adiestrarlos en la técnica de la Educación fundamental. Con este propósito se han creado Centros regionales que, siguiendo los lineamientos marcados por el CREFAL, irán preparando grupos de educadores, que ya actúan en el campo. Se considera que en esta forma todos los profesores podrán desarrollar una obra amplia de pedagogía social, ya saliendo de la escuela para ayudar a la organización de la comunidad, encauzándola para su propio desenvolvimiento, o bien cooperando en forma inteligente y entusiasta con los grupos de Educación fundamental, o cualesquiera instituciones públicas o privadas que impulsen trabajos de mejoramiento rural. (*Boletín trimestral* del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Vol. VII, núm. 3. Méjico, 1955.)

## ALEMANIA

### ESCUELA Y ECONOMIA

Walter Görlitz, en *Die Welt* (Hamburgo, 19 enero 1956), reseña y comenta una disertación del profesor doctor Hans Wenke sobre cómo deben trabajar las escuelas para proporcionar a la economía generaciones útiles. Acaso sea la mayor, entre las distintas tensiones de la política interior de los pueblos, y aun de la exterior, la existentes entre el orden docente y cultural y el económico. Esta dualidad, a veces viciosa y muy arraigada desde el positivismo y el marxismo, obliga en nuestro tiempo a una síntesis y a una colaboración, como la de que es ejemplo la cooperación industrial-académica de Suiza y la alemana, con la que se enfrentó el ilustre humanista profesor Wenke, quien como muchos científicos germánicos ve la necesidad de mantener contacto con las realidades vitales y económicas desde el orden científico y cultural. En *Schulsenator*, el profesor Wenke planteó el modo cómo ha de procurarse la realización conjunta de una política escolar y económica. Se dirigió a un público esco-

gido de economistas, técnicos y profesores para hacerles ver la urgencia de conectar ambos reinos de la vida pública, los cuales han estado separados desde antiguo por un abismo irreductible al parecer, entorpeciendo mutuamente su desarrollo. La escuela, que debe ser predominantemente vocacional, promotora de vocaciones, debe orientar esta formación en orden a la productividad económica, pública y privada, de las profesiones. La escuela de nuestro tiempo debe servir los fines propios del momento histórico en que vivimos como lo hicieron en otro tiempo las academias de nobles o las primitivas escuelas burguesas, o incluso la educación familiar pestalozziana. (*Die Welt*, Hamburgo, 19-I-56.)

### LA SOBRECARGA DE LOS ESCOLARES EN CLASES Y TRABAJOS

La doctora María Bergmann, pedagoga con cuarenta años de servicios docentes, denuncia, sirviéndose de datos estadísticos elaborados sobre más de mil escolares, el hecho de que éstos no disponen más que de la tercera parte de su

tiempo libre a causa de la duración de las clases y de los trabajos que se les encargan. Aconseja la radical limitación de las materias de enseñanza, que ésta actúe sobre no muchos datos científicos, el acortamiento de las horas de enseñanza reduciendo la unidad didáctica que es la clase de aproximadamente una hora (cincuenta minutos), a clases de treinta y cinco a cuarenta minutos. Los estudios sobre psicología juvenil y la formación o desenvolvimiento espiritual de la personalidad del escolar exigen la acumulación de materias, ya que el contacto personal entre profesor y alumno no pueda ser posible en ciertos medios, como las grandes escuelas. No se trata, cuando a orden pedagógico se alude, de que todas las horas estén ocupadas, sino al orden interior, espiritual, que sólo es posible cuando la sobrecarga de clases y trabajos no existe. Particularmente las jóvenes escolares, deberían tener más clases sobre temas domésticos y en colaboración, a fin de no detenerse nunca en el "reino de las utopías". El tiempo libre de los escolares es muy valioso y de fundamental importancia pedagógica, acaso más que el obligatorio de clases y deberes, ya que en estos ocios es donde se

fragua la personalidad y la valoración del tiempo. (*Koelnische Rundschau*, Köln, 1-II-56.)

## ESTADOS UNIDOS

### CONSEJO NACIONAL DE CIUDADANOS PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS ESCUELAS

El nuevo Consejo reemplaza a la Comisión nacional de ciudadanos para las Escuelas públicas, fundada hace seis años por el doctor James B. Conant y un grupo de educadores. El actual Consejo, presidido por Ralph K. Gottshall, dispone de 500.000 dólares de la Corporation Carnegie para gastar en dos años y medio.

La primera reunión se celebró el 9 de enero último, y fueron elegidos sesenta y tres miembros de treinta y nueve Estados y el distrito de Columbia.

Los Comités de ciudadanos, organizados para el desarrollo escolar, que eran sólo de 17 en 1949, son ahora de cerca de 12.000. Las Asociaciones de padres y maestros tienen cerca de diez millones de miembros, el doble que hace seis años.

El Consejo ha promovido la Conferencia sobre educación en Washington, que culminó en la Casa Blanca, y la publicación del libro *How to Get Better Schools* (Harper & Bros), que contiene normas para el mayor éxito de la acción ciudadana en el mejoramiento de las escuelas.

### ACTOS DE INTEGRACION EN VIRGINIA

La nación espera ver si el Estado de Virginia, con su experimento del "Gray Plan", puede salvar el desacuerdo entre la decisión antisegregacionista del Tribunal Supremo y la resistencia del Viejo Sur. Virginia es el guía histórico del Sur, y el Plan Gray es un acercamiento "gradual" a la solución del problema de la segregación escolar, que ofrece a los padres una libertad de elección para la escolaridad de sus hijos, y no minará peligrosamente el sistema de escuela pública de Virginia y de escuela pública de otros Estados que ensayan el mismo acercamiento? Y ¿representa una burla de la decisión del Tribunal Supremo en 1954?

Los resultados serán observados cuidadosamente en todo el Sur. Especialmente en Mississippi y Alabama, la resistencia al Tribunal Supremo ha producido declaraciones de que el sistema de escuela pública sería abolido, más bien que integrado, antes que permitir que blancos y negros se sienten en los mismos bancos de clase. Mientras que en Virginia la proporción entre blancos y negros es de 3,5 a 1, en Mississippi los blancos exceden a los negros sólo en unos 200.000 en una población de más de 2.170.000.

El éxito de la experiencia de Virginia podría anular la decisión del Tribunal Supremo.

El referéndum de 9 de enero autoriza simplemente la convocatoria de una convención para modificar la Constitución (sección 141), con objeto de permitir el

pago por el Estado a escuela de educación no sectaria.

La Asamblea general se reunirá el día 11 de enero. Evidentemente, las razones raciales podrían ser una consideración principal para determinar qué eran los mejores intereses para un alumno en una escuela particular.

"Los resultados de la elección ayudarán a la salvaguarda de nuestras escuelas públicas, y al mismo tiempo protegerán a nuestros hijos de la obligada mezcla de razas en las clases", ha declarado el gobernador Thomas B. Stanley. Fué el gobernador Stanley quien nombró la Comisión estatal encabezada por el senador Garland Gray, autor de la proposición.

El juez de North Carolina, John J. Parker, a su vez, ha escrito: "La Constitución no requiere la integración... meramente prohíbe el uso del poder del Gobierno para obligar a la segregación." (WILLIAM H. STRINGER: *The Christian Monitor*. Boston (Massachusetts), 10 de enero de 1956.)

## FRANCIA

### UN NUEVO HUMANISMO PRELUDIO A TODA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

En la semana de estudios organizada en Marly-le-Roy por la Liga francesa de la enseñanza, se examinaron tres aspectos de la reforma: la orientación de los alumnos, la formación de los maestros y la educación permanente. Los delegados establecieron en sus conclusiones que todos los niños tengan las mismas posibilidades de instruirse; que nuestra civilización moderna reconozca un nuevo humanismo fundado sobre la ciencia, la técnica y el arte y, finalmente, que sea organizada una educación permanente de la nación, poderosa corriente de circulación del pensamiento.

El niño debe ser observado con una simpatía respetuosa y orientado desde su décimo año. Un expediente recogería los informes de orden intelectual, físico, etc., suministrados por los maestros.

La formación de maestros prevee, para cada etapa de la escolaridad, "Institutos pedagógicos", ligados a un organismo central que controlaría igualmente sus necesidades en personal.

La L. F. E. considera la educación permanente como una obra periescolar, con hogares laicos anejos a la escuela primaria o al establecimiento cantonal de enseñanza pública.

¿No sería una injusticia impedir a la iniciativa privada crear escuelas y hogares culturales? (GILBERT ALLEN: *Figaro*. París, 24-1-56.)

### BACHILLERATO 1956

Parece ser que el bachillerato ha constituido la más noble conquista de los jóvenes, conquista lenta, pero continua: el 42 por 100 en 1952, el 44 por 100 en 1954 y el 45 por 100 en 1955. Los jóvenes parece que se apartan de las carreras científicas y técnicas.

M. Naudin, del "Bureau universitaire

de statistiques", estima que, en 1956, de un total aproximado de 64.000, habrá 43.000 bachilleres. Resta saber qué utilidad les importará ese título. Casi ninguna. (JEAN PAPILLON: *Figaro*. París, 24-1-56.)

### FIGARO OTORGA 144 BOLSAS DE ESTUDIO

El valor para el año universitario en curso representa cerca de siete millones de francos. Una vez más nuestros lectores y suscriptores nos han ayudado a mantener nuestro compromiso. Los 144 estudiantes, femeninos y masculinos, seleccionados lo han sido entre unas quinientas solicitudes. Los informes que recibimos son cuidadosamente examinados. Como en años precedentes, debemos ayudar al mayor número posible de estudiantes a salvar el cabo definitivo de los exámenes de fin de estudios. No hay más noble tarea. (MICHEL-P. HAMELET: *Figaro*. París, 26-1-56.)

## EL ESTUDIANTE Y LA INDUSTRIA

El Centro de formación social, creado para los estudiantes destinados a la industria, se propone prepararlos para la vida práctica de las empresas. Muy frecuentemente, es necesario un largo período de adaptación del estudiante cuando pasa de la Universidad a la fábrica. El factor social y humano debe ser abordado directamente durante el ciclo de estudios: éste es el fin del Centro de formación social.

Implica un conocimiento exacto del medio laboral; una pasarela lanzada entre dos mundos: el de los estudiantes y el de los cuadros y los trabajadores, debe facilitar la entrada en la actividad productora cotidiana. El recién diplomado, nutrido de teorías y no pocas ilusiones, tropieza frecuentemente contra el muro de los recelos, de los métodos anticuados, de barreras artificiales. Estas contingencias le obligan a patear un tiempo más o menos largo.

El Centro enseña a partir de hechos reales, a plantear los problemas técnicos en su contextura humana. Conduce a los estudiantes a entablar contactos con técnicos o delegados de empresa, a permanencias en firmas industriales o comerciales; organiza numerosas visitas a fábricas, no turísticas, sino orientadas a un fin determinado; ayuda en los trabajos personales, tales como tesis, investigaciones, etc., facilitando contactos útiles. En fin: conferencias, seguidas de discusiones, tienen por objeto orientar la vida del grupo. Jefes de empresa hablan de la reciente evolución de la industria, del jefe de empresa y de la preparación social para los cuadros de mando. Numerosas exposiciones acercan al estudiante a la empresa viva.

Estas iniciativas, patrocinadas por el Comité parisiense de las obras universitarias, deben acelerar su acción. En definitiva: gracias a ellas, estudiantes e industriales, lanzados en la vida moderna, ganarán el tiempo. Y todos nosotros con ellos. (A. CHAVANNE: *Combat*. París, 1 de febrero de 1956.)

## ¿CLASES DE NIEVE, CLASES EN LA NIEVE O ESCUELA DE LAS NIEVES?

Puede decirse de una u otra manera. Todo depende del fin perseguido por los promotores y de la utilización que hagan de los deportes de inviernos, practicados simultáneamente con la enseñanza pedagógica primaria. En 1953, el periódico *Le Progrès* publicó un reportaje de la interesante experiencia del "medio tiempo pedagógico y deportivo", realizada en La Feclaz (cerca de Chambéry) por el doctor Max Fourestier y el profesor M. Gaston Discours, con los alumnos de una clase certificado de estudios de la Escuela "Gambetta de Vanves" (Seine-et-Oise). Durante los meses de invierno reemplazaban las disciplinas atléticas y la natación, que realizaban por las tardes en París, por los juegos de iniciación en el esquí, en las montañas de los Alpes saboyanos.

En tres años, los efectivos de los escolares parisienses que siguen sus estudios en las nieves ha pasado de 30 a 1.500. Estas clases no son "ni colonias de vacaciones de invierno", "ni escuelas al aire libre" o "en la montaña" para escolares convalecientes. Son clases de "medio tiempo" en las que los escolares de una misma clase permanecen agrupados y son transplantados en altitud para proseguir sus estudios escolares con el ritmo habitual, beneficiándose de la altitud y de la nieve.

En febrero de 1954, M. Paul Briglia, profesor en Chambéry, ensayó esta fórmula, pero en un sentido deportivo, no como iniciación de los escolares en los juegos de esquí, sino como entretenimiento racional y control de los mejores esquiadores escolares de una región determinada. El Consejo General de Saboya, y las Inspecciones de la Juventud y de los Deportes, le concedieron su apoyo. El Departamento de la Alta Saboya se ha interesado en esta iniciativa, y, por primera vez este año, ha abierto una clase de nieve en los Gets.

Esta fórmula "saboyana" difiere esencialmente de la "parien" por la utilización de la tarde deportiva y por el reclutamiento de los alumnos que frecuentan la clase de nieve. De un lado (París), una clase entera de alumnos es transportada durante un mes a la nieve con "armas y bagajes"; de otro lado (Saboya), el reclutamiento se realiza en toda una región. Cada instructor de montaña tiene que designar entre sus discípulos los que son a la vez buenos alumnos y los mejores esquiadores del pueblo. En el plano pedagógico, la tarea es más difícil para los instructores encargados de la enseñanza primaria.

Desde el año pasado funciona en La Feclaz (en el chalet Aurore, ocupado en el 53 y 54 por los escolares de Vanves) una "clase en la nieve", reservada a los escolares saboyanos necesitados de una estancia de altitud (los afectados de rino-faringitis). El esquí en esta clase pasa a segundo plano y se convierte en un juego al aire libre. Pero el problema de la enseñanza es más crucial aún para los dos instructores, porque el reclutamiento se extiende a los escolares de diez a catorce años.

Es interesante saber que estas experiencias han sido objeto de numerosas comunicaciones a la Academia Nacional de

Medicina y de un informe muy completo publicado en la *Revue d'hygiene scolaire et universitaire*. (Rene Hugonnier. *Le Progres*. Annemasse, 27 enero 1956.)

### EL CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE LETRAS HA EXAMINADO LOS PROBLEMAS DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

En el Congreso nacional de estudiantes de Letras celebrado en Toulouse se han discutido tres cuestiones importantes: la reforma de los estudios superiores de Letras, las salidas universitarias y extrauniversitarias, y las condiciones de vida del estudiante.

La reforma de los estudios superiores de Letras fué objeto de una prolongada discusión sobre el informe presentado por M. Burguelin, presidente de la Oficina Nacional de Estudiantes de Letras (O. N. E. L.). Esta reforma debería dirigirse a la organización de trabajo en las facultades y a la adaptación para las salidas, futuros empleos. La preparación de las licencias por certificados en dos años, tal como se opera actualmente, en teoría al menos, entraña, de hecho, un bachillerato. El ideal sería la supresión de los exámenes de fin de año y la selección de los estudiantes a su entrada en la Facultad. Pero en la práctica esto es apenas posible. Efectivamente, hay que tener en cuenta el trabajo efectuado durante el año. Se debería, pues, llegar a una solución que hiciera intervenir a la vez este trabajo y los resultados obtenidos en el examen.

Por otra parte, la orientación del estudiante y su preparación profesional—totalmente descuidadas, o casi—son problemas muy importantes que no se pueden ignorar. Esto conduce al estudio de las salidas y a la limitación del número de los estudiantes. Todas estas cuestiones, que ya han sido largamente examinadas por la Comisión de Educación Nacional del Parlamento, han sido debatidas detalladamente por los congresistas. Finalmente, se adoptó el siguiente acuerdo:

"Los estudiantes de Letras, de Francia, considerando el fraccionamiento excesivo de los estudios en certificados, la ausencia de organización del trabajo en cursos anuales y el bachillerato, la inadaptación total para las salidas, la falta de preparación pedagógica de los futuros profesores, cosas todas que caracterizan actualmente la enseñanza superior de Letras, se declaran favorables a una reforma que prevea:

- 1.º La bonificación de los estudios.
- 2.º Un nuevo régimen de licenciatura que se desarrollaría en tres años en los institutos de facultad donde el control de los estudiantes sería más estrecho y permanente que lo es hoy.
- 3.º La orientación a partir de la licencia; sea hacia las Escuelas normales reclutando por concurso y preparando para la enseñanza en los segundo y tercer ciclos; sea hacia institutos especiales preparando para profesiones no universitarias (periodismo, interpretariado, etcétera); sea, en fin, hacia centros de investigaciones científicas análogos a los del tercer ciclo de las Facultades de Ciencia.

Las sesiones del sábado y del domingo fueron consagradas al trabajo de las comisiones. Se estudiaron los problemas de las salidas universitarias y extrauniversitarias, las condiciones de vida y de trabajo en las Facultades y en las ciudades universitarias, las diferentes cuestiones que se plantean en el interior de cada especialidad de la enseñanza de letras. Las salidas extrauniversitarias son raras. Es necesario aumentar su número y, sobre todo, darlas a conocer. El certificado de aptitud en la administración de empresas ofrece, en particular, interesantes posibilidades para el porvenir, así como la interpretación de lenguas y la investigación científica. En cuanto a las salidas universitarias, los grandes aumentos demográficos de estos últimos años harán pronto aparecer insuficientes el número de maestros. Si la O. N. E. L. se declara fiel a los concursos de reclutamiento único—todavía no aplicado—, es preciso comenzar a formar los profesores de los que tiene necesidad la enseñanza. Su reclutamiento progresivo y regular debe ser desde ahora y en adelante atendido. Es necesario, de la misma manera, prever el acondicionamiento de locales necesarios y la modernización del material de las facultades.

Se mostraron también partidarios de la extensión de la enseñanza en los territorios de ultramar. Para apoyar sus reivindicaciones, los estudiantes de letras se asociaron a las campañas de la U. N. E. F.

En lo que concierne a las condiciones de vida y de trabajo del estudiantes, esperan muy pronto las bonificaciones de estudios y que las bolsas de estudio sean mejoradas, y están decididos a actuar cuando se discuta el presupuesto de Educación nacional. Pero el mejoramiento de las bolsas no puede ser, a su juicio, compatible con el cúmulo de una media bolsa y la función de maestro interno o externo. Será más provechoso para la sociedad, y también para el interesado, que el estudiante consagre todo el tiempo a su instrucción.

Es necesario, también, mejorar el cuadro de trabajo, crear bibliotecas, montar laboratorios, amueblar las salas de cursos y de estudios, etc.

En la sesión de clausura, la O. N. E. L. expresó su deseo de extender las relaciones internacionales con los estudiantes de letras de todos los países. Estas relaciones se abrirían en el cuadro de "problemas técnicos", e intercambio de estudiantes y de profesores. También se consideró la perspectiva de una Federación internacional de estudiantes de letras. J. P. Alain. *La Depeche du Midi*. Toulouse, 30-I-56.)

### PRIORIDAD A LA CUESTION ESCOLAR, SI...; PERO RESPETANDO EL ORDEN DE URGENCIA DE LOS DIFERENTES ELEMENTOS QUE LA INTEGRAN

Considerada como de primera importancia, la "cuestión escolar" sería en honor del nuevo Gobierno, si éste no diera todas las apariencias de querer acordar la prioridad absoluta a la querrela del laicismo. Tenemos ciertas advertencias comunistas y socialistas que piden ya "la abrogación de las leyes antilaicas", operación primordial a sus ojos.

La "cuestión escolar" no es otra cosa

que la atribución o supresión de bonificaciones a los establecimientos de enseñanza privada, en tanto que los concedidos a éstos por la ley Barange son poco más de doce mil millones, la enseñanza pública ha recibido cerca de 58 mil millones, de acuerdo con esta ley... antilaica.

La "cuestión escolar" es, primeramente, la reforma indispensable de nuestra enseñanza, comenzada con éxito en la Universidad; es la adopción de un "plan de urgencia" para la construcción rápida de nuevos locales para aumentar el número de plazas; es la puesta en marcha de medidas apropiadas para impedir que los jóvenes abandonen la carrera de la enseñanza; es favorecer el reclutamiento de jóvenes investigadores y desarrollar las promociones de ingenieros, desarrollo compatible, al decir de todos, con el mantenimiento del nivel de los concursos.

Poner en marcha una organización que de a todas las profesiones, en todas las escalas, la previsión de empleo (porque actualmente todas las donaciones son esporádicas y, a veces, controvertidas), dotar la investigación científica de créditos en armonía con lo que se espera de ellos, estudiar sinceramente y a fondo la reivindicación estudiantil de una bonificación de estudios, es también la "cuestión escolar".

¿Quién puede creer que la solución de este problema—y la lista no es exhaustiva—no merece tanto celo como la abrogación de las llamadas leyes antilaicas? (Jean Papillon. *Figaro*. París, 31-I-56.)

#### LOS DIPUTADOS SOCIALISTAS PIDEN EL RETORNO INMEDIATO AL LAICISMO DEL ESTADO Y DE LA ESCUELA

El grupo socialista de la Asamblea nacional ha hecho suyo el texto del Comité nacional de acción laica sobre el tema del retorno al laicismo del Estado y de la Escuela, y ha depositado en la Mesa de la Asamblea Nacional una proposición de ley, cuyo artículo primero, dice:

"La República, las colectividades y los establecimientos públicos nacionales, departamentales, comunales y otros—comprendidos los que tienen carácter comercial e industrial—, no prestarán, por concepto de subvención, bolsas, ventajas financieras o fiscales o, generalmente, desde cualquier forma que sea, ninguna ayuda, directa o indirecta, a los establecimientos de enseñanza privada, de todos los órdenes y grados, a sus alumnos y a las familias de éstos o a los grupos que apoyen o extiendan la acción de estos establecimientos. Son nulas, en derecho, todas las medidas legales, reglamentarias o individuales—presupuestarias, financieras u otras—que fuesen contrarias a estas disposiciones."

Las leyes Marie-Barange y recomendaciones complementarias, los vestigios de la ley Falloux, el artículo 36 de la ley Astier, son, pues, revisados y su derogación prevista.

La proposición socialista fija el régimen de las escuelas públicas maternas, primarias y C. C. que son comunales, a cargo, pues, de los ayuntamientos; pero el Ministerio de Educación Nacional tiene a su cargo proveer de los fondos necesarios a los ayuntamientos.

Precisa, además, que el resto de los créditos concedidos al Ministerio de Educación Nacional, para los antiguos abonos (ley Barange), volverán a un nuevo capítulo a abrir en el presupuesto de Educación Nacional.

Prevé también que las bolsas atribuidas a los alumnos de los establecimientos privados expiran el 1 de julio de 1956, dando a los beneficiarios la posibilidad de volver a obtenerlas si se inscriben en 1 de octubre de 1956 en un establecimiento de enseñanza pública.

Es también la aplicación del principio "para la escuela pública, fondos públicos."

La proposición de resolución tiene a invitar a los Poderes públicos "al respeto íntegro del artículo 2.º de la Ley sobre la separación de las Iglesias y del Estado".

En una exposición de motivos (que recuerda primeramente el artículo primero de la Constitución, el cual declara que "la República francesa es laica"), cita numerosas infracciones del principio del laicismo del Estado, más o menos graves. En fin, el grupo socialista declara en conclusión:

"Por todo lo cual tenemos el honor de someteros la proposición de resolución siguiente, con la solicitud de discusión urgente.

"El Gobierno de la República es invitado a volver a una estricta aplicación del artículo 2.º de la ley de 9 de diciembre de 1905—garantía del laicismo constitucional del Estado y de la libertad de conciencia de todos los ciudadanos—y a vigilar por su respeto en las administraciones y las colectividades públicas."

Después de haber sometido el texto a los candidatos, el Comité nacional de acción laica ha recibido, de los 275 que son hoy miembros de la Asamblea nacional, una respuesta favorable. (*Le Populaire*. París. Raymond Cormontagne, 27 de enero de 1956.)

#### FRANCISCO Y LOS PRECEPTORES

Entre los manuscritos anónimos de la Biblioteca Nacional, éste me ha parecido curioso. Por el papel y la escritura podría creerse de mediados del siglo XVIII, pero puede ser posterior. La intención de imitar a Voltaire está fuera de duda, y particularmente la de parodiar el cuento Jeannot y Colin, donde se ve al preceptor de Jeannot de la Jeannotiere convenciendo a los padres de que todo lo que se enseña es inútil para un gentil-hombre, y "después de un examen de lo bueno y lo malo de la ciencia, se decidió que el señor marqués aprendiera a bailar". Se verá que la decisión concerniente a Francisco es exactamente inversa. Por una coincidencia singular caracteriza bastante bien el estado actual de la reforma de los programas en la enseñanza.

Cuando Francisco estuvo en edad de ser instruido, monsieur y madame invitaron a almorzar a los preceptores más reputados. Madame quería que su hijo aprendiera todas las ciencias necesarias a un joven, que estaría, un día, en condiciones de ocupar los puestos más elevados; monsieur deseaba que brillase en los ejercicios corporales, a fin de que no tuviese nada que envidiar a un Apolo, cuya gracia mueve tanto como su mérito.

—Evidentemente—dijo uno de los preceptores, volviéndose hacia la dueña de la casa—vuestro señor hijo aprenderá latín, griego y recibirá algunas nociones de hebreo. Unicamente las lenguas antiguas, porque no se hablan, dan al espíritu la agilidad y la curiosidad que permite cultivar las otras ciencias.

—¿Son indispensables?—preguntó monsieur—. Apenas me han servido antes para discutir en la Sorbona.

—He ahí un error—replicó galantemente el preceptor—. Ellas han prestado a monsieur la destreza y el encanto que le hacen uno de los hombres más considerables del reino.

—Contemos también—agregó madame—que ignorar el griego y el latín bajaría a mi hijo por debajo de las gentes de baja condición, a las que se les ha metido en la cabeza aprenderlo.

—Sin querer imitar a los maestros de escuela que Moliere ha puesto en sus comedias—dijo otro preceptor—, y sin disputar la precedencia a las ciencias y las artes, es indudable que las ciencias de la Naturaleza, donde se descubren cada día secretos maravillosos, figuran entre aquellas de las que no se puede prescindir. Vuestro señor hijo debe, pues, no solamente aprender física, geometría, astronomía, como se enseñaba otras veces, sino frecuentar esos gabinetes donde el espíritu percibe lo que no habían descubierto los ojos y los ojos descubren lo que escapaba al espíritu.

—Nada mejor dicho—exclamó madame—. Sin las experiencias del gabinete, las ciencias no son más que filosofía gótica.

—Yo añadiría—dijo otro de los convidados—que un hombre debe, a ejemplo del abate Nollet, fabricar con sus manos los aparatos que le sirven para experimentar; es preciso, pues, que vuestro señor hijo aprenda a manejar la madera, el hierro, el cobre y que esté así en condiciones de ejercer un oficio, precaución útil ante un porvenir incierto.

—Eso es hablar sensatamente—dijo monsieur.

—Ciertamente—recalcó madame—, nadie puede ignorar las técnicas. Estos señores de la Enciclopedia lo han demostrado.

—Eso está bien—agregó otro—; pero nadie negará que la historia, tanto antigua como moderna, ofrece un tesoro de ejemplos en el que el político, el ciudadano y el hombre honrado deben buscar ampliamente si no quieren caer en funestos errores. Vuestro señor hijo no puede prescindir del conocimiento de la historia.

—Estamos de acuerdo—dijeron a una monsieur y madame.

—Yo no soy más que preceptor del cuerpo—intervino un convidado—y no hablo más que en nombre de la Facultad, pero mis prescripciones son formales: vuestro señor hijo debe dormir diez buenas horas todas las noches, reposar una hora antes de la comida y otra antes de la cena, y otro tanto después, entregarse a los juegos de su edad y practicar ejercicios corporales, que le harán el Apolo deseado por monsieur, en la medida en que los médicos le juzgaran bueno.

—Sería una locura ir contra la opinión de la Facultad—dijo monsieur.

—Y una barbarie—agregó madame.

Se decidió, pues, que Francisco aprendería latín, griego, hebreo, todas las artes y oficios, la historia antigua y moderna, que concedería al sueño, al reposo y a los juegos dieciocho horas diarias, dos o tres al gimnasio y al estadio. Porque, de otra manera, no llegaría a ser un hombre digno de este nombre." (Pierre Audiat. *Figaro*. París, 27-I-56.)

#### SE CREA EN LILLE UN INSTITUTO DE PREPARACION COMERCIAL SUPERIOR

En el cuadro de la Universidad de Lille ha sido creado un Instituto de Preparación Comercial Superior para los Negocios. El Instituto facilitará la apertura de salidas interesantes a los que sigan sus enseñanzas. Está abierto a los licenciados en derecho, letras, ciencias, farmacia, a los alumnos de las grandes escuelas y a los ingenieros, que para entrar deberán obtener la aprobación de la Universidad.

El Instituto tendrá por fin y por objeto iniciar a los jóvenes en problemas técnicos y humanos que se plantean a los dirigentes de las empresas. No desea limitarse al estudio de las soluciones "tradicionales", sino que quiere más bien formar "inventores de soluciones nuevas".

Los programas del Instituto, que funcionará bajo el control científico de la Facultad de Derecho, comprenderán una enseñanza teórica, pero también una enseñanza práctica obligatoria, en las que figurarán entre otras materias "Psicología social aplicada a la empresa", "Relaciones industriales", "Organización general de la empresa", "Organización científica de la producción y del trabajo", "Gestión comercial y financiera de la empresa", "Contabilidad general e industrial". El curso dará comienzo en febrero de 1956. (*La Voix du Nord*. Lille, 26-I-56.)

#### LA LINEA DE DEMARCAACION ENTRE LA IZQUIERDA Y LA DERECHA PASA POR EL LAICISMO

Se oye afirmar en ciertos medios que el laicismo es una idea anticuada, grata únicamente para los viejos que desean resucitar las querellas de una época fenecida. Durante la campaña electoral, el argumento ha sido esgrimido por diferentes jefes políticos, principalmente por los de la mayoría saliente. El debate se ha abierto y el problema sobrepasa el sector escolar. Las elecciones han demostrado que existe en el país una mayoría laica.

En primer lugar, somos conscientes de la evolución que se ha producido entre los católicos en el curso de la primera mitad del siglo xx. Sabemos que en nuestros días el catolicismo no se identifica con la reacción. La misma Iglesia ha evolucionado notablemente en el transcurso de las últimas décadas y las posiciones, bastante matizadas, de la jerarquía a propósito de diferentes sucesos políticos constituyen, a este respecto, un índice significativo.

Sabemos también que son numerosos los problemas que después de la guerra han desplazado las fronteras de las agrupaciones y los partidos tradicionales. ¿No vivimos en un siglo paradójico, en el que la complejidad de los hechos, las

vicisitudes de la política, cuando no el gusto de los hombres y a veces la suerte provocan situaciones insospechadas e incoherencias que una sociedad mejor equilibrada no toleraría?

No es menos cierto que se plantean algunos problemas que evocan, sin duda, viejas querellas—es curioso comprobar que los mismos que han contribuido a reanimarlas tratan hoy de quitarle importancia y evitan llevarlas ante la opinión—, pero que afectan a principios esenciales.

Porque, en fin, ¿quién ha planteado el problema del laicismo del Estado y de la Escuela haciendo votar diferentes leyes antilaicas?

Es fácil hablar de la miseria de la enseñanza privada. Y la miseria de la enseñanza pública, ¿quiere ignorarse?

Una mayoría incoherente, que durante años ha negado a la escuela laica los créditos necesarios, ha concedido millones a las escuelas privadas.

Que no vengan a decirnos que las escuelas públicas se benefician también de la ley Barange. Eso sería desconocer el carácter inmoral y antisocial de su aplicación.

En realidad no es sólo el problema del laicismo de la escuela el que se plantea hoy, sino el del laicismo del Estado en su conjunto.

Los ataques al principio laico, inscrito en la Constitución de la IV República, son sin cesar más numerosos. Se está en presencia de una voluntad paciente y tenaz de clericalización de nuestro país y de toda la Unión francesa.

Cada vez son más numerosos los intelectuales y los obreros católicos que se conmueven y que denuncian "el uso solapado que del catolicismo se está haciendo desde hace cinco años para ligar, por medio de una ley de ocasión, una mayoría de choque donde el M. R. P., mucho tiempo depositario de las esperanzas, se ha dejado capturar y burlar" (1).

Algunos de los que han votado las leyes antilaicas han comprendido su error y se muestran hoy de acuerdo con el Comité nacional de acción laica. Los mismos responsables nacionales de Acción Católica de la juventud francesa no quieren tomar posición en favor de las leyes Marie y Barange y muestran en privado una simpatía real para nuestra concepción del laicismo que implica para nosotros, no una doctrina filosófica más o menos racionalista, sino una fraternidad en la diversidad de opiniones. (ALBERT JANGER. *Le Monde*. París, 21-I-56.)

#### AFRICA DEL NORTE FRANCESA

##### PROBLEMAS DE LA JUVENTUD Y MOVIMIENTOS DE JUVENTUD

Aparte de todo aspecto político, a la juventud de estas regiones se les plantea numerosos problemas: de escolaridad, de empleo, de alcoholismo, de contacto con los jóvenes metropolitanos. El problema de la escolaridad es, naturalmente, uno de los más importantes. Desde 1883 esta dividida la enseñanza en dos secciones.

(1) Extracto del Manifiesto de los intelectuales católicos, publicado en *Le Monde*, 23-12-55.

una para los indígenas y otra para los europeos. En 1949 se fundieron estas dos secciones. En Túnez, la escolaridad es de 60 por 100, y en Marruecos, a pesar de un esfuerzo muy importante, está aún lejos de alcanzar el nivel que debía.

El problema del empleo se presenta cada vez de una manera más agobiante por la necesidad de técnicos y especialistas. Los jóvenes afluyen a las ciudades y frecuentan las famosas *bidonvilles*, que son nidos de perpetua agitación, en donde esperan la marcha para la metrópoli, "paraíso del trabajador norteafricano".

¿Qué son los movimientos de la juventud en este infierno de África del Norte? ¿Cómo ha intentado resolver las crecientes dificultades que se les plantean? Como principio fundamental han establecido la política de no violencia, expresada en una carta dirigida al presidente Faure en octubre de 1955, después de los sangrientos sucesos de Argelia. El papel que estos movimientos, que agrupan indígenas y europeos, puede ayudar a las futuras relaciones entre África del Norte y la metrópoli. (BERNARD SARMAL. *Combat*. París, 8-1-56.)

#### INGLATERRA

##### ESCASEZ DE MAESTROS

Los ingleses están en camino de reducir su escasez de maestros. Hay todavía algunas zonas con problemas serios, especialmente en ciencias y en matemáticas, pero el cuadro general parece prometedor. Con la presente extensión de la educación pública parece probable que en 1960 tenga Inglaterra bastantes profesores para sus escuelas públicas financiadas. Un año o dos más tarde, puede que haya un ligero exceso.

Esto comenzó, especialmente, desde que Inglaterra paralizó la educación de profesores durante la guerra, y desde que el Acta de Educación de 1944 extendió ampliamente la educación pública.

En los años siguientes a la guerra, el plan de emergencia de enseñanza de maestros tuvo un éxito superior al esperado. Rápidamente hizo una selección de personas de todas las clases sociales, con frecuencia no académicas. La selección estaba de acuerdo más con la persona que con los grados de colegio. Los colegios de emergencia reparaban estas deficiencias.

Ahora ha sido establecido un proceso regular de enseñanza. La semana pasada, el experto del Ministerio de Educación pudo decir: "En la escuela primaria hemos rebasado la cuenta." El problema de la educación secundaria puede ser resuelto también.

El reclutamiento anual de maestros en Inglaterra es ahora de 14.000. Lo que significa un aumento real del número de profesores de cerca de 6.000 cada año (contando con bajas, retiros, etc.) desde 1950.

Alrededor de unos 10.000 se gradúan anualmente en los Colegios de Maestros, donde se da, a la vez, una educación general y métodos de enseñanza. Los colegios son de enseñanza libre. De acuerdo con las necesidades, la estancia y la alimentación son cubiertas por donativos parciales y totales.

Un segundo grupo de unos 900 pro-

cede de los colegios especializados en economía doméstica y educación física.

Otros 2.000 estudiantes, aproximadamente, vienen de las Universidades con la adición de un curso de un año de educación en el nivel de graduado.

Las Escuelas de Arte y Música contribuyen, de una manera adicional, con 750 profesores cada año.

Finalmente, un grado universitario reconocido en un individuo inglés, muchacho o muchacha, le faculta para enseñar en una escuela, y ésta ha sido una medida muy útil para tener más personal docente en las escuelas. Aunque a algunos pueda haber parecido esto una herejía.

Como una ventaja adicional, cada año vuelven a la enseñanza unas 2.500 mujeres casadas.

Una razón final, por la que los ingleses han logrado atraer a los jóvenes a la enseñanza, es, acaso, la de que la diferencia entre los sueldos de las escuelas y de las industrias no es tan grande como en los Estados Unidos. (FRED M. HECHINGER. *New York Herald*. París, 28-X-55.)

## ITALIA

### UN PROBLEMA URGENTE: LA CRISIS DE LA ESCUELA

El síntoma más grave de la crisis que atraviesa nuestro país (después de dos guerras y veinte años de dictadura), es el panorama de nuestra escuela. Síntoma más grave por dos razones. Ante todo, porque oficialmente no se preocupan mucho de él, como si se tratase de uno más de los muchos muchos problemas contemporáneos, y después, porque el desorden, la ignorancia, la mala administración, aunque acompañadas de la mejor intención, producen la miseria, la anarquía y la injusticia social. La deficiente educación del joven proyecta, agigantándolo en el futuro, el fracaso de nuestra vida contemporánea, hace incurables males que aún podían ser combatidos, defectos que aún podían eliminarse.

Desde la Universidad a la última escuela elemental, puede decirse, no funciona casi ninguna, y si alguna cosa funciona aún es gracias, sobre todo, al valor y a la conciencia de un hombre, de una mujer, de un grupo de maestros que, aquí o allá, defendiendo heroicamente un oasis en el desierto cultural que avanza.

Los presupuestos son notoriamente insuficientes para la enseñanza, y aunque las pocas sumas puestas a disposición de la instrucción pública no bastan, son gastadas aún de mala manera: el 97 por 100 de los fondos se gasta en estipendios, y el 3 por 100 en servicios. La recomendación es la base política, y ha humillado y alejado de la enseñanza a los hombres mejores, que la han abandonado a la primera ocasión.

Los edificios son casi siempre inadecuados: conventos ruinosos, caserones tristes, en el mejor de los casos, pues aún hay, en algunas aldeas, locales para escuelas que son peores que establos o gallineros. Cuando existe algún edificio nuevo, sencillo y práctico (como los que se han construido este año), las clases

contienen el doble o el triple del número normal de alumnos, los horarios son acortados por falta de aulas; dos, y a veces tres, escuelas sin edificio, elementales o medias, se disputan los pocos locales disponibles.

Todo esto significa el desorden, los profesores descontentos, los escolares en constante aumento de aluvión, la falta de programas, la escasez de aulas, el desprecio contemporáneo por el mundo de la cultura que, se piensa, "no sirve ni para hacer dinero ni para acumular votos".

La decadencia de casi toda la Universidad (reducida en gran parte a fabricar en serie diplomas para estudiantes) pone en peligro a Italia de unirse al mundo internacional de la cultura. Lo poco que se hace se debe a esfuerzos aislados. Italia no estudia apenas. Sus mejores hombres se enrolan en Universidades extranjeras, voluntarios en la batalla de otros. Y todo esto no, como pudiera creer alguno, por falta de fondos. El Ministerio tiene un presupuesto de dos mil millones de liras para la investigación científica, y otro tanto para el Consejo Superior de Investigaciones, sino por falta de una organización seria, de una buena administración.

Más dañoso es, sin duda, el efecto de la desorganización en la escuela media. El número de estudiantes se ha duplicado en los últimos diez años, lo que ha obligado a la apertura improvisada de Institutos y a la designación de profesores y auxiliares poco preparados. Al mismo tiempo no existe aún la escuela media para todos, ricos y pobres, que pueda orientar a los más capacitados. Desde el punto de vista moral, los estudiantes sometidos a programas, que pesan para la mayoría como condenas, se valen de la astucia y buscan subterfugios y recomendaciones y desprecian al compañero honesto y estudioso. Desde el punto de vista política, la escuela media tiende a preservar nuestro amor por la retórica, por las soluciones radicales y violentas, por la simplificación extremista e infantil. Desde el punto de vista social, tiende a cultivar a los desocupados intelectuales, sin proporcionar a los cuadros dirigentes, en todas las ramas, los técnicos capacitados de que tienen necesidad.

El número de analfabetos aumenta a pesar de los esfuerzos hechos este año por el Ministerio y otras entidades. Todo esto retrasa naturalmente el progreso de la clase no adinerada, porque el individuo inculto será siempre un obrero sin especialización, su productividad será escasa, tanto en una oficina como en el campo, no podrá ser empleado en la industria.

La situación del mundo actual es más grave que la del pasado. Se equivocan quienes piensan que los problemas de la escuela no son urgentes, y que la cultura no hace dinero y no da votos. (LUIGI BARZINI, JR. *Corriere della Sera*. Milán, 5-II-56.)

### EL PROYECTO DE REFORMA DEL EXAMEN DE ESTADO

El proyecto de reforma del ministro Rossi conserva al examen de Estado su carácter tradicional de examen final de los estudios secundarios (y no introduce

modificaciones de relieve en cuanto concierne a la composición de los tribunales, lugares de examen, etc.), pero atribuye, en el mecanismo de los exámenes cierta disciplina apropiada a la base de la organización de cada una de las escuelas: italiano, latín, griego, historia, filosofía, para la madurez clásica; italiano, latín, lengua extranjera, matemáticas, ciencias, para la científica; italiano, pedagogía, matemáticas, historia y geografía, para magisterio. Prescribe para tales disciplinas otras tantas pruebas escritas (que podrán ser realizadas de una manera distinta a la tradicional, por ejemplo del "cuestionario", o sea de cierto número de temas de los cuales el candidato debe desarrollar alguno a su elección). Se confiere a tal prueba una eficacia especial, positiva o negativa, en cuanto el candidato demuestra en ella una notable capacidad y hubiera conseguido en el escrutinio final la suficiencia en otras materias, podrá ser declarado "maduro" o "capacitado" sin necesidad de pruebas ulteriores, mientras que los que hubieran una prueba deficiente, serán declarados, sin más, "rechazados".

Para la prueba oral (en todas las materias), los candidatos tendrán que sostenerla sólo en casos dudosos, es decir, cuando no hayan conseguido en la prueba escrita resultados absolutamente positivos o negativos, y sea necesaria una certeza ulterior de su preparación. Esto tendrá, en el nuevo sistema, un carácter distinto que en el actual; el carácter de prueba integrativa o compensativa y casi de "segundo llamamiento". Como última consecuencia, con la supresión de la sesión otoñal, la sesión de los exámenes será única.

A nuestro juicio, el proyecto del ministro Rossi señala un progreso respecto al sistema actualmente en vigor. La reducción de la prueba de examen y el realizarla toda escrita, pueden constituir un correctivo eficaz al enciclopedismo de nuestra escuela, y que reduce, en muchos casos, los exámenes a pruebas de memoria más que demostrar la capacidad de haber profundizado en una disciplina determinada o en un grupo de disciplinas. El exigir que—para obtener la dispensa de prueba oral—el candidato, además de haber superado la prueba escrita en un cierto número de materias, haya conseguido en el escrutinio final, la suficiencia en las otras, representa una garantía indudable contra el peligro de que la enseñanza o el estudio de ciertas disciplinas haya sido descuidado.

Es cierto que al dar "particular relieve" a alguna disciplina se corre el riesgo de introducir, de hecho, en nuestra escuela secundaria, una distinción entre materia fundamental y materia secundaria, distinción susceptible de tener peligrosos reflejos negativos sobre la preparación de los jóvenes, sobre la posición moral de los profesores de materias menos favorecidas, los cuales no dejarán de sentirse en condiciones de inferioridad respecto a los otros. Tal inconveniente se puede remediar, como ha propuesto Guido Calogero, con dejar a los candidatos plena facultad para elegir la materia de que han de examinarse. Se puede, si no eliminar, reducir fuertemente, con limitar el número de la prueba escrita obligatoria a tres, o a dos, y dejar libertad

de elección al candidato. De tal modo, se ponen prácticamente todas las materias sobre un pie de casi paridad; ningún profesor de filosofía, de matemáticas o de ciencias podrá, razonablemente, sentirse disminuido por el hecho de que un alumno del liceo se pretenda un discreto poseedor del italiano o del latín.

Ahora bien: según el proyecto ministerial, éstos deberán sostener aún la prueba oral en todas las materias. Lo que significa que para la gran mayoría de los candidatos el examen de Estado conservará, aun con el nuevo sistema, su fisonomía actual, con la agravante de un mayor número de pruebas escritas. A menos que la ley definitiva no limite la obligación de sostener la prueba oral únicamente en aquella materia en la que el candidato se haya mostrado deficiente en el escrutinio final o en la prueba escrita. (PAOLO SERINI. *La Stampa*. Turín, 7-II-56.)

## SUIZA

### ESCUELAS SECUNDARIAS Y SUPERIORES

Los trabajos preparatorios de la nueva ley sobre las escuelas medias comenzaron en 1947, después fueron interrumpidos. Se reanudaron en 1953, cuando M. Moine fué director de Instrucción Pública. El proyecto ha sido sometido a una Comisión extraparlamentaria, leído, visto y revisado. Hoy acaba de ser examinado y modificado por la Comisión oficial del Gran Consejo. Los inspectores de las escuelas secundarias, las Comisiones de escuela, la Sociedad de maestros de escuelas medias, la conferencia de rectores de gimnasios, etc., han sido consultadas y han dado su parecer.

Los primeros artículos de la ley definen las escuelas medias, escuelas secundarias, progimnasios y gimnasios. No serán creadas, ni suprimidas más que con la aprobación del Consejo ejecutivo.

El artículo 3.º precisa que el Estado sostiene en el Jura una escuela cantonal con el apoyo de la comuna interesada. La creación de otras escuelas cantonales, lo mismo que la supresión o la transferencia del establecimiento actual, no pueden tener lugar sino es virtud de la ley. La organización de la escuela cantonal está fijada por decreto del Gran Consejo. Esto no significa que el gimnasio francés de Bienne no pueda subsistir.

Incumbe a la comuna escolar organizar el gimnasio en los límites de las disposiciones federales y cantonales, administrando las escuelas y expidiendo los certificados de madurez. El gimnasio contará tres años y medio de estudios. Aceptará en la clase conveniente a su desarrollo a los alumnos salidos de la escuela secundaria y que justifiquen aptitudes y preparación suficiente. Puede ser organizado un curso de adaptación. No se trata de subgimnasio.

Las escuelas secundarias comprenden los cinco años superiores de la escolaridad obligatoria. La enseñanza es gratuita. Una contribución no puede ser exigida de los padres más que en el caso de que la corporación de derecho público que tiene a su cargo la escuela tenga

gastos demasiado elevados. Una comuna que sostenga una escuela secundaria que reciba niños de otra comuna tiene la facultad de exigir a estos últimos una contribución. En este caso no son los padres los que deben pagarla, sino la comuna, como es práctica para las escuelas primarias y profesionales.

Los medios de enseñanza, manuales, cuadernos, no serán obligatoriamente gratuitos. Esto lo decidirá la comuna; el Estado participa entonces en los gastos.

No existen cambios en las ramas de la enseñanza: la historia debe comprender la instrucción cívica; se suprime la contabilidad. Las ramas facultativas comprenden: italiano o inglés, latín y griego y una enseñanza superior de matemáticas para los alumnos que se propongan entrar en una escuela superior, la música para los alumnos dotados, la jardinería, los trabajos manuales, la natación.

La enseñanza del hogar es obligatoria para los jóvenes. Sin embargo, la Comisión de escuela puede conceder dispensas a los alumnos por razones de salud, previo certificado médico, y para descargar a los jóvenes que se preparan para entrar en una escuela superior.

Se ha discutido mucho las admisiones en las escuelas secundarias y los exámenes de ingreso. Estos son mantenidos en el proyecto. Versarán sobre las materias tratadas en el curso del año escolar precedente. La admisión tiene lugar además sobre la base del boletín de la escuela primaria y de un informe escrito, facilitado por los cuerpos docentes. La Comisión de escuela puede dispensar de examen a una parte de los candidatos.

Ciertos artículos tratan de la asistencia escolar, y de la exclusión de la escuela.

Los maestros son elegidos por la Comisión de escuela, que somete su decisión al Consejo ejecutivo para su ratificación.

Un capítulo concierne a los derechos y a las obligaciones de los maestros. El Estado participará en la remuneración del director de una escuela secundaria. Prevee además las autoridades habituales de la escuela: director de Instrucción pública, inspectores, Comisiones de escuela, Comités de damas, conferencias de maestros, una Comisión consultiva formada de representantes de los gimnasios, de las escuelas secundarias encargadas de tratar las cuestiones comunes que afectan a la formación escolar y el paso de una escuela a otra.

Las medidas sociales: servicio médico, dental, seguros, son las mismas que para la escuela primaria. Las prescripciones relativas a las sociedades de estudiantes se aplican también a los alumnos de las escuelas secundarias. El Estado concederá bolsas de estudio a los jóvenes de condiciones modestas y que sean dignos. Las subvenciones para las construcciones escolares son análogas a las previstas por la ley de 2 de diciembre de 1951.

Este proyecto será discutido en primera lectura. Contiene innovaciones que han sido ya ensayadas en la práctica. Así, las escuelas medias y superiores serán accesibles a todos los jóvenes capacitados y trabajadores. (H. LANDRY. *Journal du Jura*, Bienne, 14-II-56.)

### LOS ESTUDIANTES PROPONEN UNA "UNIVERSIDAD SUIZA"

En el último *Bulletin* de la Universidad de Neuchâtel, el presidente de la federación (cantonal) de estudiantes ha lanzado la idea de "un alineamiento de la organización social de la Universidad suiza sobre la organización social de suiza en general".

Los estudiantes desean un sistema que no sea arbitrario, que esté al nivel de las preocupaciones actuales, que sea de este tiempo en que todo se universaliza. Facilitar el acceso a las escuelas superiores, bolsas, reducción de coste de matrícula, participación más importante del Estado o de la Universidad en la obligación de imprimir las tesis (o supresión de esta obligación), unificación de diplomas (se promueven guerras de prestigio entre nuestras escuelas superiores cuando algún estudiante quiere realizar semestre en otra Universidad, suiza o extranjera); finalmente, un sindicalismo apolítico que agrupara a todos los estudiantes de la Universidad suiza.

Las reivindicaciones enumeradas son razonables, pero podrían ser satisfechas sobre el plan cantonal o por acuerdo intercantonal. (C. BODINIER. *Gazette de Lausanne*. Lausana, 20-I-56.)

### CARTA DEL DIA

En contestación a M. Bodinier sobre la idea de la Universidad suiza con todas las facultades de una misma disciplina agrupadas en una misma ciudad, contesta Clement Barbey: "Nuestro país tiene la suerte de poseer sobre un pequeño territorio numerosas Universidades, ¿no sería más útil para toda la comunidad que todos los estudiantes que lo deseen pudieran aprovecharse de ello? Esta es, si no me engaño, la convicción íntima de los responsables de nuestras asociaciones. Que emplean para obtenerlo todos los medios, porque lo que pierda nuestro individualismo lo ganará el conocimiento mutuo, cada vez más necesario en nuestro país." (CLEMENT BARBEY. *Gazette de Lausanne*. Lausana, 27-I-56.)

### ¿QUIÉN TRAE LA SOLUCION AL PROBLEMA BECARIO?

Dicen Richard Schwertfeger y Alex Soldenhoff en *Volksrecht*, Zurich, 26 de enero de 1956, que el proyecto de la Liga Suiza del Estudiantado (VSS), relativo al problema becario, elaborado en el verano de 1950, no previó cuestiones financieras que convenía tener en cuenta. Los argumentos confederalistas por los que se guió el VSS persiguen en realidad el solo fin de hacer pasar la discusión de las cuestiones becarias de manos del pueblo a manos de opacas comisiones de autoridades académicas, de directores cantonales de educación y de economía. Otro punto débil es la proyectada autoadministración de los fondos becarios por el propio estudiantado. El plan cuatrienal del VSS no ofrece ningún fundamento apropiado para la solución del problema, la cual sólo podría tener lugar mediante la provisión de medios a disposición de la Liga. Ello se conseguiría dotándola de suficientes fondos por

la Confederación. Pero este expediente proporcionaría graves problemas financieras al presupuesto anual de la Hacienda dado el carácter progresivo del encarecimiento del coste de vida. (De *Volksrecht*. Zurich, 26-1-56.)

#### UNA GRAN REALIDAD PEDAGOGICA

La Escuela Freinet ha sido, desde todos los puntos de vista, una escuela fuera de serie. No hemos recibido jamás subvención ni del Estado ni de ninguna Asociación o partido. Algunas veces se han encarnizado con ella, pero siempre ha renacido de sus cenizas. Ha desempeñado, y continúa desempeñando, su papel de escuela experimental del movimiento de la escuela moderna.

Nuestros muchachos comienzan su jornada con un *choc* frío. Al levantarse de la cama se arrojan a la piscina, de la que muchas veces hay que romper el hielo en invierno. No se trata de un baño frío, sino simplemente de una impresión de algunos segundos seguida de una reacción rápida, bien en la cama, en una habitación caldeada o por movimientos rápidos de gimnasia. Este *choc* frío es una de las bases esenciales de una terapéutica que, con un régimen vegetariano combinado según la larga experiencia de Elise Freinet, hace de nuestra escuela la única casa de niños del mundo que en veinte años no ha tenido ni una epidemia, ni una enfermedad.

Los niños participan en los trabajos de aseo y limpieza y a las ocho y media comienza la clase, como en muchas escuelas, por cantos en coro y cantos individuales, registrados y reproducidos en magnetófonos. Después, comienza el trabajo según las técnicas hoy clásicas. Los niños dibujan, leen o escriben libremente y sus trabajos son seleccionados y publicados.

Los problemas vivos, tales como los plantea la realidad, serán examinados por los niños y resueltos por ellos, con el concurso del maestro si es necesario. Todos los niños, según sus aptitudes, realizan un trabajo con el 100 por 100 de esfuerzo y rendimiento sin que aparezca la fatiga. Nada es tan formativo como esta transformación casi ideal del medio escolar en un medio de trabajo.

Las tardes se consagran a las actividades previstas en el plan de trabajo semanal preparado por cada niño: cálculo, historia, fichas autocorrectivas, manejo del fichero, dibujo, pintura, grabado, cerámica, costura, tapicería. Finalmente, los niños designados de antemano dan una conferencia a sus camaradas. El profesor contesta a las preguntas de los niños y el sábado por la tarde se reúne la Cooperativa escolar, que es uno de los elementos esenciales en la organización social de nuestra escuela, y se examinan las críticas, las quejas, las sugerencias y las proposiciones. Tales reuniones demuestran que los niños, desde el momento que tienen en sus manos la propia organización de su vida, saben tomar con dignidad y humanidad las decisiones adecuadas.

No se descuida la enseñanza de las técnicas, de la gramática, de la ortografía, de la historia, del cálculo, de los problemas, de la geografía, por el contrario, se pretende hacerlas adquirir a los niños

más rápidamente y con más seguridad que en las llamadas escuelas tradicionales. Solamente adoptamos otro procedimiento. De nada sirve saber leer si no se comprende lo que se lee, saber hacer operaciones si éstas operaciones son inútiles en la vida práctica. Nosotros comenzamos por el principio; damos a los niños el deseo de aprender y de trabajar; damos fines efectivos y no escolares, a nuestras actividades y a nuestro trabajo. Y la experiencia es hoy concluyente: cuando los niños sienten profundamente la necesidad de conocer y de construir, abordan con entusiasmo todos los problemas técnicos, que se resuelven en un tiempo récord. En nosotros está el aprovechar el impulso y el deseo de conocer y proporcionar a los niños lo necesario para que sus esfuerzos no sean estériles. (C. FREINET. *Gazette de Lausanne*. Lausana, 28-1-56.)

#### REUNION ESCOLAR DE PADRES DE FAMILIA EN EL CIRCULO ESCOLAR UTO. VIGENCIA DE PESTALOZZI

Con una frase de Pestalozzi encabeza A. Walser su reseña de la reunión escolar de padres de familia, celebrada en el círculo escolar Uto. Esta frase alude a la insuficiencia del dinero, de la magnitud de las escuelas, de la propia eficacia de la instrucción, si falta la dicha doméstica, familiar. Pestalozzi tuvo en cuenta las necesidades económicas de las familias, pero sólo éstas no constituyen la felicidad hogareña. En *Leonardo* y *Gertrudis* nos muestra el gran pedagogo una pequeña sala de estar en donde encontramos la felicidad hogareña. La familia sufre, empero, de amarga pobreza. El dinero es escaso y el padre vive entregado a la bebida. Y, sin embargo, la madre vela con amor y prudencia para conducir a sus hijos por el buen camino y proporcionar al padre la alegría de su formación. En *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, el amor es el fundamento que sostiene la comunidad humana, y este amor es el que posee Gertrudis en gran medida. No obstante, la mejora de las instituciones benéficas de carácter educativo, la pobreza pedagógica es grande en nuestros días. Bajo esta indigencia sufren, no sólo niños y padres, sino también maestras y maestros. Numerosos padres no desarrollan métodos educativos en la casa, pero los hijos que ejercer una honrada y valiente acción en este sentido, única capaz de encontrar alguna vez esa alegría y felicidad doméstica, que es la buena formación de los hijos.

Con la glosa de estos pensamientos pestalozzianos saludó Paul Nater, presidente del Círculo Escolar Uto, de Winterthur, a los padres de familia asistentes, prolongando la disertación de Ernst Lauffer, maestro de enseñanza secundaria y director de las escuelas familiares de Winterthur, sobre el hogar familiar y la escuela de nuestro tiempo, de cómo deben comportarse los padres en colaboración con el maestro, y de la necesidad de tener presente el apotegma de Confucio de que el buen orden del mundo depende del cultivo del lenguaje, cuyas bases se encuentran en la vida familiar más que en la escuela misma. (De *Volksrecht*. Zurich, 3-II-56.)

#### LA "ELITE" DE MAÑANA

Una de las cosas que sorprende al extranjero es que no tengamos "ministro de Educación Nacional". La enseñanza es de la competencia de las comunas y de los cantones, con la excepción de la Escuela Politécnica federal. Nuestra sistema nos ha permitido conservar en nuestras escuelas primarias y secundarias su carácter local y cantonal. No tenemos por qué quejarnos.

En el plano de la enseñanza superior este federalismo nos ha valido ventajas. Las cuatro Universidades que se reparten algunos se entregan, en ciertos dominios, a una competencia. ¿Cuál será el cantón que ofrezca a los alumnos de su Universidad más ventajas financieras?

En el plan federal el problema urgente de las bolsas universitarias no parece que ha de encontrar solución rápida.

Es cierto que todos los que tienen aptitudes no disponen hoy de los medios financieros necesarios para realizar los estudios superiores. Es necesario pertenecer a una familia bien acomodada para ingresar en la Universidad. Según las Facultades, las inscripciones varían de 150 a 400 francos por semestre. Si el estudiante no vive con su familia, el gasto mensual es, como mínimo, de 300 francos, y las bolsas y préstamos que se conceden, federales, cantonales o privados, oscilan, en general, entre 200 a 400 francos "por semestre".

El contribuyente norteamericano paga anualmente 36 francos, destinados a bolsas universitarias; en Inglaterra se estima en cinco francos, y en Suiza, con todas las ayudas, quince céntimos.

En el momento en que los estudiantes extranjeros piden el "presalarío" que les permita estudiar más para ser más útiles mañana, ¿puede permitirse entre nosotros que un futuro médico, después de una jornada de laboratorio, tenga que dedicarse a limpiar coches para poder comer? (B. BELLWALD. *Feuille D'Avis de Lausanne*. Lausana, 27-1-56.)

#### U. R. S. S.

#### CADA AÑO LA U. R. S. S. FORMA 120.000 CIENTIFICOS

La guerra fría, invadiendo el dominio de la cultura, ha dado nacimiento a una noción nueva: la de "potencia cerebral". Sin la obsesión estratégica que mantiene vigilantes a uno contra otro, las dos mitades del mundo no hubieran descubiertos, sin duda, esta noción. La realidad es evidente: hace falta un número determinado de sabios, de ingenieros y de técnicos para hacer funcionar una sociedad industrial moderna. La sociedad que alude esta evidencia declina fatalmente. Es lo que experimentan actualmente, con tardío arrepentimiento, Francia y Gran Bretaña: la primera, de 150.000 estudiantes universitarios no cuenta más que con 26.000 científicos. El hecho es que América descubre aterrada que la U. R. S. S. forma anualmente 60.000 nuevos ingenieros, y que esta superioridad técnica será un factor decisivo en la competición Este-Oeste.

El jefe de los servicios de información americanos, Mr. Allan Dulles, acaba de afirmar que "el ejército rojo más temi-

ble es el ejército de sabios soviéticos".

En 1955, las Universidades e Instituciones docentes concedieron en los Estados Unidos 77.300 diplomas científicos, contra 120.000 la U. R. S. S. De aquí a cinco años, el número anual de los diplomas científicos pasará en la U. R. S. S. de 250.000.

No se crea que esta carrera de científicos se opera necesariamente en detrimento de las humanidades. "En 1953, la U. R. S. S. ha formado tantos doctores en Letras como los Estados Unidos—declara el doctor Dunning, rector de la Universidad de Columbia—; pero en tanto que en los Estados Unidos hay tres veces más "letrados" que científicos, en la U. R. S. S. hay tres veces más "científicos" que letrados. Todo el dinero que gastemos en la educación científica no impedirá que Rusia forme dos o tres veces veces más ingenieros que nosotros."

Para los escépticos que quieren creer que la educación de masa se opera en la U. R. S. con detrimento de la calidad, las más altas autoridades americanas han pronunciado un mentís categórico.

En 1954 había en la U. R. S. S. 175 escuelas politécnicas, con más de 300.000 estudiantes, y más de 3.700 escuelas técnicas, llamadas *Technicum*, con 1.600.000 estudiantes, contra 500.000 en los Estados Unidos. Además, estos *Technicum* proporcionan, en la mayoría de las ramas, una enseñanza mejor que la de las escuelas americanas, que no cuentan más que con 150.000 estudiantes (1). La razón de la superioridad de estos *Technicum* soviéticos, capaces de formar en dos años técnicos, cuya formación teórica sobrepasa frecuentemente a la de los politécnicos americanos, se encuentra en la deficiencia de las enseñanzas primaria y secundaria de los Estados Unidos.

Los jóvenes rusos estudian el 50 por 100 de horas más que sus camaradas americanos, y adquieren, obligatoriamente, conocimientos muy extensos en ciencias exactas. He aquí lo que explica los recientes progresos espectaculares de la técnica soviética en los dominios atómi-

co, electrónico y aeronáutico. Según el doctor Weyl, eminente matemático de la Oficina Americana de Investigaciones Navales, los sabios soviéticos no han sido igualados en hidrodinámica, aerodinámica y en el estudio de las deformaciones plásticas y elásticas; son "los primeros del mundo en dos dominios, al menos, de la física: la teoría de las reacciones en cadena y los transmisores", y más esencialmente en materia termonuclear y automatismo (controles y calculadores electrónicos) (2).

A medida que el progreso del automatismo (para el que acaba de crearse un Ministerio en la U. R. S. S.) reduzca las necesidades en ingenieros, Rusia dispondrá de técnicos "exportables", que recorrerán el mundo; el "ejército rojo de los sabios" y su "potencia cerebral" harán aparecer la "potencia de fuego" del "ejército rojo de los Joukov, Koniev, Sokolovski y Vasilievski" como un instrumento anticuado. (MICHEL BOSQUET. *Gazette de Lausanne*. Lausana, 11-II-56.)

(1) Encuesta del *New York Times*, 7 de noviembre de 1954.

(2) *Newsweek*, 1 de marzo de 1954.

MAISONNEUVE, JEAN: *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France. París. Colección "Que sais-je?". 2.ª edición, 1955. 128 págs.

No es fácil aislar el contenido específico de la Psicología social, o Psicopsicología, pues siempre es fácil caer en la tentación polar de los extremos, haciendo sólo Psicología o sólo sociología, funcionando en ambos casos la otra disciplina a modo de simple matiz, cuando no como puro aditamento.

Maisonneuve comienza por delimitar estrictamente el campo de la nueva ciencia, evitando lo mismo el Escila individualista de la interpsicología (a la manera de Tarde y de la mayor parte de los norteamericanos), que el Caribdis del sociologismo, para el cual la realidad social posee una ontología psicológica propia, cuyas características y variaciones explicarían las modalidades del psiquismo individual (Gurtvich y su escuela, para no hablar de Durkheim y del dogmatismo marxista).

"Lo propio del hombre es ser simultáneamente un ser *sociable* y un ser *socializado*. Entendemos por esto que es a la vez un *sujeto* que aspira a comunicar con sus semejantes y el *miembro* de una sociedad que existe previamente, le forma y le controla, quiera o no. Y lo propio de la Psicología social es tomarle en esta especie de encrucijada de las influencias externas y de las espontaneidades. Ella constituye, pues, no ciertamente una ciencia independiente, sino un estudio especial que no se confunde ni con la Psicología clásica ni con la Sociología...

Lo que interesa muy especialmente al psicólogo social es establecer cómo cada sujeto se adapta a las normas colectivas, cómo se integra en los ambientes que le rodean, qué papel desempeña en ellos, qué representación se construye de los mismos y qué influencia eventual ejerce en su seno."

Divide el autor su libro en dos partes, dedicadas, respectivamente, al estudio del contacto humano y de los individuos y grupos. En cuanto al primer punto, se apoya en la metodología fenomenológica, que va de Husserl a Merleau-Ponty, utilizando sus descubrimientos; pero completa atinadamente tales aportaciones con los testimonios procedentes de la psicología genética y del psicoanálisis.

Destacan especialmente los estudios relativos al "personaje", con sus funciones de "papel social", de "ideal", de "máscara" y de "refugio", así como los relativos a la formación y misión de los grupos en la vida del niño y del adolescente, y de los grupos sociales propiamente dichos, con sus clichés y estereotipos, sus prejuicios y sus procesos de interacción recíproca.

Consecuente con una posición intermedia entre el personalismo y el sociologismo, pero con predominio neto de aquél, diseña los tipos de actitudes que el individuo puede adoptar frente a los grupos sociales de que forma parte (el conformista y el refractario o atípico, el conservador y el revolucionario, así como

los tipos de Spranger, en relación con la dinámica individuo-sociedad).

Finalmente, afirma la existencia del reino de los valores, ante los cuales, y en relación con ellos, se diferencian las posiciones que la personalidad individual tiene en cada momento de su vida, no tanto en lo que se refiere a la sociedad, como en lo que respecta a las dificultades de incorporación de los valores en la conducta de cada día.

Entre las conclusiones, subraya la dificultad que la Psicología social tiene para constituirse en ciencia, por estar situada en el cruce de los caminos que siguen la Antropología cultural, la Sociología, la Psicología y la Psiquiatría. Señala también la conveniencia de mantener una posición fenomenológica para comprender el sentido y valor de los sentimientos implicados en las relaciones humanas, así como la necesidad de investigaciones de Psicopsicología aplicada, para determinar el ajuste del individuo al grupo, del grupo al individuo y de los grupos entre sí.

Maisonneuve nos da en este pequeño libro una obra maestra de síntesis, en la que no se sabe qué admirar más, si la riqueza de información y el ponderado equilibrio con que sopesa las más variadas aportaciones, o el sano eclecticismo de que da muestras en los enfoques fundamentales de un librito que es pena no pueda traducirse al español, para reorientar en un sentido actual nuestros conocimientos psicológicos, excesivamente anclados todavía en un individualismo trasnochado y nocivo. — ADOLFO MAÍLLO.

*Lexikon der Pädagogik*. En cuatro tomos, editado por el Deutscher Institut für wissenschaftliche Pädagogik de Münster y por el Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft de Salzburgo, bajo la dirección del doctor Heinrich Rombach. Verlag Herder. Freiburg, IV tomo, 1955. XXI págs. y 1.094 columnas. Con 83 páginas de índices de personas y de materias en cada tomo.

Se trata de una obra monumental, de cuyos tres primeros volúmenes dimos ya referencia en números anteriores (tomos I y II, en *RE.*, 3, julio-agosto 1952, pág. 341; y tomo III, en *RE.*, 9, abril 1953, pág. 111). Este diccionario recoge sistemáticamente los principales problemas actuales de la educación, estudiados y presentados desde la filosofía, la religión, la psicología, la psiquiatría, la higiene y los servicios sociales. Como decíamos, el primer volumen comprende la exposición de las cuestiones pedagógicas comprendidas entre la A y la J, y el segundo, de la K a la Z, y todas las materias tratadas conciernen siempre a la ciencia de la educación y a la práctica docente.

Respecto al tercer volumen, aparecido en 1953 con 624 páginas, ya se dijo lo suficiente en nuestro número 9; no obstante, bueno es recordar que se trata de un estudio histórico del movimiento edu-

cativo en el mundo, con una introducción en la que se traza un breve panorama de la historia de la pedagogía, pasando seguidamente al cuerpo principal del volumen, en el que se acumula un primer grupo de biografías de los más destacados educadores, pedagogos, filósofos, psicólogos, médicos, etc., cuya obra ha influido decisivamente en la evolución de la ciencia pedagógica.

El cuarto volumen, que acaba de aparecer, comprende un segundo grupo de biografías, más unas 700 voces, desde "Schlaf" (sueño) hasta "Zynismus", elaboradas por un equipo de incontables y prestigiosos colaboradores especializados, y con él se da por concluida esta magna obra, puesta al servicio del educador. Los cuatro tomos presentan una unidad muy estudiada, y tanto el tratamiento fundamental de cada voz como el conjunto de literatura utilizada representa una aportación decisiva para el desarrollo futuro de cualquier tratamiento pedagógico actual.

Entre las cien biografías presentadas por el *Lexikon der Pädagogik*, figuran solamente diez extranjeros, esto es, no alemanes, a saber: suizos, rusos y norteamericanos. Los dos rusos biografiados pertenecen ambos al siglo XIX: Tolstoi (1823-1910) y Uschinsky (1824-1870) son caracterizados brevemente con sus rasgos principales e integrados en la evolución total de la pedagogía rusa. Además de estas dos biografías, se incluye un trabajo en el que se estudian las características actuales de la enseñanza soviética y su encuadre en el conjunto político de la U. R. S. S. Sobre este punto, remitimos a nuestros lectores a lo ya dicho a este respecto al reseñar la aparición del volumen III del *Lexikon der Pädagogik*.

El artículo titulado "Ciencia comparada de la educación" constituye una buena introducción al nacimiento, campos de estudio y métodos de esta nueva disciplina de la pedagogía. En la voz "Schulkampf" (guerra escolar) se incluyen las divergencias sustanciales existentes entre la legislación educacional de los diferentes países relativa al papel del Estado, de la concepción del mundo y de la educación; al carácter público o privado de las escuelas; al derecho de los padres, etc., con el propósito de mantener la libertad de enseñanza sobre los fundamentos de la libertad de conciencia.

En el campo de la *Schulleben* (vida escolar), es justo destacar los trabajos sobre "selección del alumnado". En este terreno, el *Lexikon* proporciona muy buena orientación sobre los métodos actuales y las mejoras que es preciso implantar como necesarias. Por el contrario, encontramos que se ha concedido poca atención a las cuestiones de la administración educacional. Por ejemplo, es muy poco satisfactorio el tratamiento empleado a la hora de estudiar la "autonomía administrativa escolar", materia sobre la cual se viene escribiendo mucho en revistas profesionales e incluso en la Prensa diaria de la Alemania Federal. En cuanto al problema actual de los casti-

gos corporales—y escogemos esta materia por ser de evidente interés entre otras muchas igualmente sugestivas—, se dice lo siguiente: “El buen educador, que dispone de las posibilidades diferenciadas de la pedagogía, evita los castigos corporales, incluso cuando las circunstancias induzcan a la licitud de una determinada especie de castigo corporal. La voluntad de acabar definitivamente con los castigos corporales en la escuela pertenece a una bien entendida actitud actual de la pedagogía.”

De gran valor orientador y práctico es la relación que se hace de revistas profesionales de la educación que se editan en Alemania. Estas publicaciones están clasificadas en diez grupos, a los que se agrega como apéndice una selección de las mejores revistas que se editan en el extranjero, entre las que se encuentra la REVISTA DE EDUCACIÓN. Igualmente son acertados los índices de personas y de materias, con sus 83 páginas de impresión en cuerpo menor, gracias a los cuales, el lector puede encontrar en pocos instantes los datos y referencias que dese.

En resumen, este *Lexikon der Pädagogik* representa un sólido fundamento para una garantizada información pedagógica.—ENRIQUE CASAMAYOR.

A. C. F. BEALES: *Some Sources for Spanish Educational History*. British Journal of Educational Studies, vol. III, núm. 2 (mayo 1955).

Cuando vemos que en el extranjero se publica una visión de conjunto sobre la Educación española en los últimos años, el interés por conocer el contenido y la orientación del trabajo es mayor que ante un estudio de carácter monográfico o de tiempos pasados. Y ante el presente, el interés no se ve defraudado. No es frecuente ver que los temas sean tratados con esas dos cualidades tan raras de encontrar: objetividad y amplia información.

Beales realiza una síntesis de la evolución de la enseñanza y de la teoría de la Educación desde el 1931 hasta el presente. El carácter sintético del trabajo se ve compensado por su densidad. El acopio de materiales básicos y la ecuanimidad le permiten señalar las épocas y discriminar las distintas tendencias.

Tan sólo haremos dos observaciones: primera, por ser vista la enseñanza “desde lejos”, domina el aspecto de tipo legal, sin presentar siempre la vida real de la enseñanza por bajo la legislación, con la cual no siempre coincide, y segunda, una no suficiente diferenciación entre los períodos de los Ministerios de Educación tras el 1939. Lo primero, ciertamente inevitable en parte, da al trabajo, en cambio, una mayor serenidad de juicio. Lo segundo es, probablemente, debido al momento en que se redactó, todavía falto de perspectiva sobre la inmediata actualidad.

Elogiando en conjunto la información del trabajo, nos duele, sin embargo, que la REVISTA DE EDUCACIÓN, mencionada en la nota bibliográfica, no haya sido utilizada como fuente de información. Lo mismo debemos decir de la *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas y de Estudios Pedagógicos*, aparte del vacío de las publicaciones universitarias.—C. L. C.

J.-L. MORENO: *Fondements de la Sociométrie*. Traduit de l'anglais par H. Lesage et P.-H. Maucois. Presses Universitaires de France. París, 1954, XXXI, más 400 páginas y LIV planchas fuera de texto.

El doctor Moreno, nacido en Hungría, intelectualmente formado en Europa bajo la triple influencia de Marx, de Freud y de Bergson, reside desde el año 1925 en los Estados Unidos, donde ha creado una escuela, cada día más copiosa de discípulos y de curiosos, en la que trabaja con el propósito de conocer científicamente la urdimbre psicológica de la sociedad, mediante una serie de técnicas que integran variamente la Psiquiatría, la Psicología y la Sociología, en una síntesis a la que él ha denominado *Sociométrie*.

La versión inicial de tal doctrina apareció en su obra *Who shall survive*, publicada en 1934, cuya segunda edición, de 1953, más amplia y elaborada, ha sido utilizada para la traducción francesa, aunque ésta sigue fundamentalmente la primera edición. Por otra parte, dado el carácter germinal de la doctrina sociométrica, las diversas experiencias que los numerosos discípulos y colaboradores de Moreno llevan a cabo son expuestas en una revista, *Sociometry Monographs*, que presta al movimiento la mejor tribuna de discusión y colaboración.

Para el doctor Moreno, “la Sociometría tiene por objeto el estudio matemático de las propiedades psicológicas de las poblaciones; a este fin, utiliza una técnica experimental fundada en métodos cuantitativos, y expone los resultados obtenidos mediante la aplicación de estos métodos. Persigue así una investigación metódica de la evolución y la organización de los grupos y de la posición de los individuos en ellos. Una de sus preocupaciones principales es medir la intensidad y la expansión de las corrientes psicológicas que se infiltran en el seno de los grupos” (pág. 22).

En su intención y propósitos, la Sociometría había de corregir la dirección unilateral de la Sociología tradicional, que sólo se fijaba en el *socius*, en el compañero, para tender también al *metrum*, a la medida, no tanto en una acepción simplemente numérica y estadística, como en una versión “topográfica” que fuera susceptible de ofrecernos una *visión gráfica* de las estructuras sociales y una consideración matemática de las mismas.

Pero la Sociometría se encuentra aún *in statu nascendi*, y la prueba más evidente de ello es que el libro entero de Moreno nos da una panorámica de sus tareas y ambiciones infinitamente más amplio que lo que podría esperarse del nombre de su ciencia y del contenido que le asigna en la definición antes transcrita. Así, él mismo distingue más adelante estas direcciones sociométricas:

a) Una *Sociometría descriptiva*, que nos da a conocer los hechos sociométricos en su estática estructural.

b) Una *Sociometría dinámica*, que estudia las estructuras sociales específicas, en su interacción recíproca y sus efectos.

c) Una *Geografía sociométrica*, unidad social localizada, constituida por varias estructuras sociométricas menores.

d) Una *Sociometría matemática*, que elabora estadísticamente los datos proporcionados por los *tests* y las redes sociométricas.

e) Una *Sociometría diagnóstica*, que se ocupa en la clasificación de los grupos según su grado de integración social.

f) Una *Sociometría revolucionaria*, que enfocaría los problemas de transformación global de la sociedad a base de las enseñanzas sociométricas.

La amplitud de este panorama, por una parte, y, por otra, la defectuosa sistematización que muchos de sus aspectos tienen en el libro del doctor Moreno, demuestran que en él prima el creador—y aun el soñador—social sobre el simple experto que aplica a los hechos sociales unas técnicas mejor o peor elaboradas.

No decimos esto en son de reproche. Por el contrario, el predominio de la intuición y el pálpito sobre la fría—y acaso “sabia”—esquemización conceptual nos dice que estamos ante el *creador* de una doctrina y no ante el *profesor* que la sistematiza, la asimila y la divulga.

Ello resalta clarísimamente, comparando el libro de Moreno con el estudio de Georges Gurvitch “*Microsociologie et Sociométrie*”, publicado en los *Cahiers Internationaux de Sociologie* en 1947. La claridad sistemática del más alto exponente de la Sociología francesa actual, al explicar el pensamiento de Moreno, superaba en mucho a la de éste en su obra fundamental. Pero, en cuanto a originalidad y penetración, las cosas cambiaban bastante. Pues si bien la creación del concepto de Microsociología es una aportación estimable, pensando en el campo de amables generalidades en que la Sociología tradicional venía desenvolviéndose, ni la distinción de Gurvitch entre “masa”, “comunidad” y “comunidad”, ni su teoría de los “niveles”, admiten comparación, en cuanto a camino metodológico fecundo, con las técnicas sociométricas.

¿Cuáles son éstas? No podemos aquí sino aludir a las principales. En la base de todas ellas se encuentran los conceptos de *test* sociométrico, átomo social y sociograma. El primero tiene por objeto conocer la textura íntima de un grupo social reducido (grupo familiar, de trabajo, escolar), determinando, mediante interrogatorios, las preferencias afectivas en el modo de agrupamiento de sus miembros. La pregunta genérica es: “¿Con quiénes te gustaría vivir, o trabajar, o hacer amistad, entre todos tus compañeros?”

Las atracciones y repulsiones recíprocas, representadas gráficamente, nos dan de un modo intuitivo la constitución real del grupo: éste es el sociograma, en el que aparecen individuos “preferidos” y “rechazados”, así como el grado de integración o cohesión de la colectividad de que se trate.

El átomo social es la más pequeña constelación de relaciones psicológicas, una especie de célula individual en el universo social. La estructura social, para Moreno, está integrada por relaciones entre sí de los átomos sociales—realidades de la Microsociología, en la nomenclatura de Gurvitch—, que se establecen mediante atracciones ejercidas por determinadas “estrellas” o individuos privilegiados, preferidos en el interior de mu-

chos de ellos. Así se constituyen las "redes sociales o sociométricas", que son a manera de órganos del cuerpo social total. Para Moreno, la falta de coincidencia entre átomos o redes y grupos sociales reales es frecuente. Tal disparidad se estima y aun se determina matemáticamente utilizando el "test de configuración social". Consiste en confrontar la probabilidad matemática de las selecciones positivas y negativas en el seno de un grupo, así como de las selecciones exentas de reciprocidad, con las selecciones realmente efectuadas según el "test sociométrico". La concordancia o discordancia de ambas nos ofrece la "configuración social". Si la desviación existente para las selecciones positivas y recíprocas un coeficiente superior al previsto por el cálculo de probabilidades, se trata de una configuración social que tiende a la cohesión. Por el contrario, si la desviación consiste en coeficientes inferiores a los calculados matemáticamente, se trata de una configuración social que tiende a la desintegración. Un discípulo de Moreno, Urie Bronfenbrenner, ha dispuesto los instrumentos matemáticos necesarios para este estudio, que permite captar, en su opinión, tendencias sociales que de otro modo escaparían al estudio.

No podemos seguir analizando la obra del doctor Moreno, aunque sería interesante exponer su concepto del "telé", el "test de espontaneidad", el "test parental" y, sobre todo, su concepto de los "papeles" sociales, tan relacionado con la doctrina sobre la formación del "yo" de George H. Mead, así como sus construcciones diagnóstico-terapéuticas del sociograma y el psicodrama, a las que había llegado antes de escribir su obra principal. Pero todo ello necesita mucho espacio, porque habría que relacionarlo con su doctrina sobre la espontaneidad y la creatividad, claves de su concepción sociométrica y filosófica.

Sin duda, se trata de conceptos discutibles, así como sus técnicas, probablemente demasiado adheridas a una idea afectivista de las relaciones humanas, para que tengan aplicación sociológica a los grandes grupos. Pero no cabe duda de que se trata de uno de los intentos más serios llevados a cabo en el terreno de las ciencias sociales para sacarlas del empirismo ciego y de la generalización abstracta, aquella muy expuesta a descubrir mediterráneos, y proclive ésta a ampulosas y baratas edificaciones, a propósito sólo para disertaciones académicas de antiguo estilo.

Moreno nos proporciona una serie de herramientas mentales, cuyo empleo, así como la elaboración y discusión de sus resultados, tanto puede contribuir a sacar a la Psicología del pantano individualista, que tanto dificulta sus movimientos y sus progresos. Y acaso ningún país, por razones largas de explicar, tan necesitado como el nuestro de esa triaca psicociológica.

Las aplicaciones a la educación de las teorías del doctor Moreno son, asimismo, numerosas, sobre todo si las relaciona-

mos con las restantes escuelas de Psicociología (Lewin, Allport, Myrdal, etc.), entre las cuales son dignos de mención especial los trabajos del Centro de Investigación sobre el altruismo creador, de la Universidad de Harvard, dirigido por Pitirim A. Sorokin.

Pero los síntomas inmediatos no permiten ser demasiado optimistas respecto, no ya del triunfo, sino aun de la traducción y conocimiento fácil de los textos indispensables, entre nosotros.—ADOLFO MAÍLLO.

GUY S. MÉTRAUX: *Exchange of Persons: The Evolution of Cross-Cultural Education*. Social Science Research Council. Prólogo de Wendell C. Bennett. Nueva York, 1955. 53 págs.

Esta pequeña obra de Métraux, editada por el Consejo de Investigaciones de Ciencias Sociales de Nueva York, cuya primera edición apareció en 1952, representa una aportación efectiva a un importante tema. Junto al estudio de John W. Gardner, vicepresidente de la Carnegie Corporation en Nueva York, sobre *The Foreign Student in America* ("El estudiante extranjero en Norteamérica"), publicado en el número de enero de 1953 del *News Bulletin* (IIE) y al informe sobre "National Programs of International Cultural Relations" del Carnegie Endowment for International Peace (1948), el presente trabajo de Métraux, en el que se corrige y aumenta la edición anterior, supone un decisivo tratamiento científico y documental del tema, cada vez más extendido y solicitado, del intercambio de profesores y alumnos universitarios entre diversos países de alto nivel académico.

La introducción histórica no tiene tacha, y aporta la mejor documentación disponible hasta el momento. De esta introducción se deducen dos consecuencias plenas objetivas:

Primera, que el intercambio universitario es especialmente difícil de establecer entre todas las instituciones humanas; y

Segunda, que, hasta la fecha, poco sabemos de los resultados reales alcanzados ("we do not yet know whether it is effective as a means for the development of good will among nations, nor whether it is effective as an instrument of foreign policy").

Esta conclusión es excesivamente vaga y categórica, sobre todo si se tienen en cuenta los argumentos aducidos por el autor a este respecto. Según nuestro criterio, el intercambio universitario entre naciones independientes y de alta cultura ha representado siempre un continuo progreso para la ciencia, para el investigador y para el docente. Entre los miembros de los diferentes escalones culturales o círculos de cultura, el problema del intercambio es muy complejo, porque casi siempre se padece una implicación de la política en los intereses puramente culturales o universitarios. En muchas ocasiones—y la historia de las universidades

está repleta de testimonios—, la política ha gozado de prioridad frente a los intereses culturales, si bien son muchos, igualmente, los ejemplos que pueden aducirse de la beneficiosa labor llevado a cabo por una política en favor de la cultura y de la enseñanza universitaria. De todo ello se desprende que el intercambio académico constituyó siempre, para la investigación y para el humanismo de Occidente, una institución valiosísima e inapreciable—como ya lo había sido durante la Edad Media—para la implantación de la "paz y de la comprensión internacional"; pero, por regla general, significó no más que un medio inapropiado o, en todo caso, de efectividad más bien limitada, por sus propios defectos de relación con su ámbito.

La segunda parte del interesante estudio de Métraux, titulada "Nuevas corrientes en el intercambio académico", presenta la evolución más reciente de esta colaboración internacional en el plano universitario, sobre todo en los Estados Unidos. En comparación con épocas anteriores, es digno de señalar cómo las grandes instituciones norteamericanas tienen presente las características de la personalidad y la significación política de los candidatos, a la hora de la selección de los universitarios que han de disfrutar de las ventajas del intercambio académico, tanto entre los meros estudiantes como entre el profesorado del más alto rango (pág. 29). Es justo subrayar, asimismo, que el intercambio se orienta, invariablemente, hacia uno de estos dos objetivos: hacia la formación o el perfeccionamiento en una determinada especialidad o disciplina, o bien hacia una ampliación de conocimientos de carácter general de cultura o extensión de horizontes políticosociales. Si consideramos más detenidamente este último objetivo, ha de recordarse que no siempre la vida universitaria o el círculo vital en el que ha de desenvolverse un individuo en país extraño representan necesariamente la estructura propia del país que concede el intercambio (pág. 51), pero ha de tenerse en cuenta esta circunstancia. Métraux propone, a este respecto, que se adopten medidas especiales para evitar graves equivocaciones. En resumen, el autor preconiza como necesario el estudio a fondo de todos los problemas relativos al intercambio internacional entre universitarios, y en lo sustancial viene a coincidir con las ideas expuestas por su prologuista.

Terminemos esta breve reseña con algunos datos acerca de la personalidad del autor de *Exchange of personal*. Guy S. Métraux es actualmente uno de los más destacados profesores suizos que hoy trabajan en el extranjero. Doctor por la Yale University, actuó durante un año lectivo en la Universidad de Río Piedras, de Puerto Rico, en calidad de *visiting professor*, en la que alternó la docencia con profesores españoles que ejercían el profesorado en aquella Universidad. En la actualidad ocupa el cargo de secretario general de la *Historia Universal* que patrocina la Unesco.—C. R.

# INDICE

	<u>Páginas.</u>		<u>Páginas.</u>
<b>ESTUDIOS:</b>		<b>TEMAS PROPUESTOS:</b>	
Puig Adam (Pedro): <i>Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática</i> .....	177	Manuel Alonso García: <i>Sobre la disminución de alumnos de Magisterio</i> .....	217
Fischer (Hans): <i>Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad</i> .....	181	<b>LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:</b>	
Delgado (Jaime): <i>Posibilidad, sentido y enseñanza de la Historia de América</i> .....	187	<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.) .....	219
<b>INFORMACIÓN EXTRANJERA:</b>		<i>Enseñanza Media</i> (M. A. G.) .....	220
Utande (Manuel): <i>Sobre la "ley Collard", de reforma de la enseñanza en Bélgica</i> .....	195	<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José María Lozano) .....	221
Rosselló (Pedro): <i>Problemas financieros de la enseñanza</i> .....	202	<i>Enseñanza Laboral</i> (F. de Colmenares) .....	222
<b>CRÓNICAS:</b>		<i>Enseñanza Primaria</i> (J. M. Ortiz de Solórzano).....	224
Pascual Quintana (J. M.): <i>La legislación de E. N. en la jurisprudencia de agravios</i> .....	206	<i>Bellas Artes</i> (E. Casamayor) .....	226
Alcaraz (María Josefa): <i>Las relaciones entre padres y maestros</i> .....	209	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara).....	228
Estades (Damián): <i>El Plan Nacional de Cultura</i> .....	212	<b>ACTUALIDAD EDUCATIVA:</b>	
<i>Crónica legislativa</i> .....	214	<i>España</i> .....	230
		<i>Iberoamérica</i> .....	237
		<i>Extranjero</i> .....	239
		<b>RESEÑA DE LIBROS</b> .....	
			248

En páginas de color, la sección de "Legislación extranjera", con la conclusión del texto del proyecto de ley sobre la reforma de la enseñanza estatal (*Publique*) en Francia y la nueva ley sobre Enseñanzas Agrícolas del mismo país.

## EN EL PROXIMO NUMERO 42 (ABRIL 1956)

### ENTRE OTROS ORIGINALES

#### ESTUDIOS:

- Isidoro Martín: *La educación en el Concordato español de 1953.*  
 Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática (y II).*  
 Hans Fischer: *Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad.*

#### INFORMACIÓN EXTRANJERA:

- M. Löffler: *El papel del "Gymnasium" suizo en la instrucción del médico.*  
 Carlos Cabello: *Metodología de la enseñanza de la Historia y de la Geografía en la educación secundaria chilena.*  
 B. Jiménez Goicoa: *Aspectos de la educación pública norteamericana.*

#### TEMAS PROPUESTOS:

- Constantino Láscaris: *La Filosofía en el Bachillerato.*

#### CRÓNICAS:

- Angel Alvarez de Miranda: *Experiencia de un Instituto cultural español en el extranjero.*  
 Fernando R. Garrido: *Datos sobre la Enseñanza Primaria en Francia.*  
 José María Ortiz de Solórzano: *Los estudios clásicos y humanísticos en la educación.*  
 R. de E.: *Creación del Consejo de Padres de Alumnos del Instituto de Enseñanza Media de Pontevedra.*  
 J. M. Pascual Quintana: *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.*  
*Crónica legislativa.*

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

# Indice general del volumen XIV

## NUMERO 39 (ENERO, 1956)

	<u>Páginas</u>		<u>Páginas</u>
1951-1955: <i>Balace de cuatro años de política educacional</i> .....	1	Cardenal Iracheta (Manuel): <i>Prejuicios pedagógicos</i> .....	107
1. Una herencia difícil .....	1	Sánchez del Río (Carlos): <i>Apuntes para un intento de interpretación sociológica de la Enseñanza del Derecho en Roma</i> .....	110
2. Las metas fundamentales .....	4		
3. Crítica y labor en marcha .....	7	INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
4. Logros de las Direcciones Generales:		Warnier (Raymond): <i>Nuevos aspectos de la Formación Profesional en Francia: Enseñanzas del Magisterio, Económicas y Científicas</i> .....	119
1) Enseñanza Universitaria .....	9	M. S.: <i>Contribución de la industria privada a la enseñanza superior norteamericana</i> .....	121
2) Enseñanza Media .....	14		
3) Enseñanzas Técnicas .....	19	CRÓNICAS:	
4) Enseñanza Laboral .....	19	Pérez-Rioja (José A.): <i>Las clases de Bibliografía en el Curso Preuniversitario</i> .....	125
5) Enseñanza Primaria .....	21	Láscaris (J. A.): <i>Realizaciones del Seguro Escolar</i> ....	127
6) Archivos y Bibliotecas .....	23	J. A. V.: <i>La "guerra escolar" en Bélgica: La cuestión escolar, cuestión de convivencia</i> .....	132
7) Comisaría de Extensión Cultural...	27	S. S. de H.: <i>Crónica Legislativa</i> .....	135
8) Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social .....	29		
5. Otras realizaciones y experiencias.....	30	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
		<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.) .....	139
ESTUDIOS:		<i>Enseñanza Media</i> (M. A. G.) .....	141
Utande Igualada (Manuel): <i>Intereses públicos y particulares en la enseñanza estatal</i> .....	32	<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José M. <sup>a</sup> Lozano) .....	142
Manyá (Juan B.): <i>Para una mayor eficacia de la enseñanza de la Religión</i> .....	34	<i>Enseñanza Laboral</i> (F. de Colmenares) .....	143
		<i>Enseñanza Primaria</i> (J. M. Ortiz de Solórzano) .....	145
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		<i>Bellas Artes</i> (E. Casamayor) .....	147
Gili Gaya (Samuel): <i>Problemas generales de la Enseñanza Media en el mundo actual</i> .....	37	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara) ...	149
R. de E.: <i>Estado e Iglesia en la enseñanza italiana</i> ...	41		
Castán Vázquez (José María): <i>La Universidad de Estrasburgo y sus instituciones complementarias</i> .....	41	ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
		España .....	151
CRÓNICAS:		Iberoamérica .....	158
Viana Martín (J.): <i>El cine en la enseñanza y la investigación científica</i> .....	46	Extranjero .....	162
Juez (Julían): <i>Participación española en las tareas internacionales de cine educativo y cultural</i> .....	48	RESEÑA DE LIBROS .....	171
Valente (José Angel): <i>Aplicación didáctica de la investigación literaria actual</i> .....	48		
		En páginas de color, la Sección de "Legislación Extranjera", con la nueva Ley Orgánica de Segunda Educación ecuatoriana, y con el Proyecto de Ley sobre la reforma de la enseñanza estatal ( <i>Publique</i> ) en Francia.	
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:			
<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.) .....	50		
<i>Enseñanza Media</i> (M. A. G.) .....	52		
<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José María Lozano) .....	52		
<i>Enseñanza Primaria</i> (José María Ortiz de Solórzano). .....	54		
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor) .....	56		
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara) ...	59		
ACTUALIDAD EDUCATIVA:			
España .....	61		
Iberoamérica .....	70		
Extranjero .....	71		
RESEÑA DE LIBROS .....	81		

## NUMERO 40 (FEBRERO, 1956)

<i>Un homenaje de la "Revista de Educación"</i> .....	89		
ESTUDIOS:		Puig Adam (Pedro): <i>Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática</i> .....	177
Whitehead (Alfred N.): <i>Fines de la Educación. Razones de su reforma</i> .....	92	Fischer (Hans): <i>Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad</i> .....	181
Tovar Llorente (Antonio): <i>Problemas actuales de la enseñanza española</i> .....	100	Delgado (Jaime): <i>Posibilidad, sentido y enseñanza de la Historia de América</i> .....	187
		INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
		Utande (Manuel): <i>Sobre la "ley Collard", de reforma de la enseñanza en Bélgica</i> .....	195
		Roselló (Pedro): <i>Problemas financieros de la enseñanza</i> .....	202
		CRÓNICAS:	
		Pascual Quintana (J. M.): <i>La legislación de E. N. en la jurisprudencia de agravios</i> .....	206
		Alcaraz (María Josefa): <i>Las relaciones entre padres y maestros</i> .....	209

Estades (Damián): <i>El Plan Nacional de Cultura</i> .....	212
<i>Crónica legislativa</i> .....	214

<i>Bellas Artes</i> (E. Casamayor) .....	226
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara).....	228

TEMAS PROPUESTOS:

Manuel Alonso García: <i>Sobre la disminución de alumnos de Magisterio</i> .....	217
--	-----

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:

<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.) .....	219
<i>Enseñanza Media</i> (M. A. G.) .....	220
<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José María Lozano) .....	221
<i>Enseñanza Laboral</i> (F. de Colmenares) .....	222
<i>Enseñanza Primaria</i> (J. M. Ortiz de Solórzano).....	224

ACTUALIDAD EDUCATIVA:

<i>España</i> .....	230
<i>Iberoamérica</i> .....	237
<i>Extranjero</i> .....	239
RESEÑA DE LIBROS .....	248

En páginas de color, la sección de "Legislación extranjera", con la conclusión del texto del proyecto de ley sobre la reforma de la enseñanza estatal (*Publique*) en Francia y la nueva ley sobre Enseñanzas Agrícolas del mismo país.

## Índice de colaboradores del volumen XIV

C

Alcázar, María Josefa.  
Alonso García, Manuel.

A

Cardenal Iracheta, Manuel.  
Casamayor, Enrique.  
Castán Vázquez, José María.  
Colmenares, F. de.  
Crespo Pereira, Ramón.

D

Delgado, Jaime.

E

Estades, Damián.

F

Fischer, Hans.

G

Gándara, C. de la.  
Gili Gaya, Samuel.

J

Juez, Julián.

L

Láscaris, Constantino.  
Láscaris, J. A.  
López del Castillo, M.<sup>a</sup> T.  
Lozano, José M.<sup>a</sup>

M

Maíllo, Adolfo.  
Manyá, Juan B.

O

Ortiz de Solórzano, J. María.

P

Pascual Quintana, J. M.  
Pérez-Rioja, J. A.  
Puig Adam, Pedro.

R

Rosselló, Pedro.

S

Sáenz de Heredia, S.  
Sánchez del Río, Carlos.  
Solís, Ramón.  
Sobejano, Enrique.

T

Tovar, Antonio.

U

Valente, José Angel.  
Viana Martín, J.

W

Warnier, Raymond.  
Whitehead, Alfred N.

# LEGISLACION EXTRANJERA

## Páginas de la Revista de Educación

---

La REVISTA DE EDUCACIÓN inició en su primer número de 1956 una nueva sección de información educativa. En forma de encarte, y en papel de color, se ofrece a nuestros lectores una entrega mensual de "Legislación Extranjera", en la que, clasificados por materias, se contendrán los nuevos textos legales sobre educación que se vayan promulgando en los diversos países.

Naturalmente, sólo se reproducirá aquella legislación cuyo conocimiento pueda ser útil al especialista de la educación nacional española, sin caer, por tanto, en el fetichismo de una documentación sin más contenido para nosotros que su misma novedad.

Damos a continuación un cuadro de doble clasifi-

cación por materias y por regiones geográficas y países, con las abreviaturas que facilitarán al lector el encuadre de los textos y su archivo. Cada grupo de materias tendrá su correspondiente numeración correlativa en las sucesivas entregas mensuales. La eventualidad de las promulgaciones no podía permitir el establecimiento de una clasificación simultánea por materias y por países.

El lector podrá disponer de un clasificador especial, en que se archivarán por años los textos de legislación extranjera que vayan publicándose. Los pedidos podrán hacerse a la Administración de la Sección de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Nacional, Los Madrazo, 17, teléfono 21 96 08, Madrid.

### CLASIFICACION POR MATERIAS

#### A. LEYES ORGÁNICAS SOBRE EDUCACIÓN:

1. Organización fundamental. Leyes sustantivas. Planificación. Política educativa.
2. Coordinación.
3. Relaciones internacionales.
4. Estadística.
5. Documentación.
6. Publicaciones.
7. Intercambios y protección escolar.
8. Extensión cultural. Educación de adultos (educación fundamental, analfabetismo).
9. Consejos nacionales de educación. Jurisprudencia en materia de educación.
10. Instituciones para la investigación y alta cultura.
11. Presupuestos y construcciones.
12. Fundaciones.
13. Administración y funcionarios.

#### B. ENSEÑANZA EN GENERAL.

#### C. ENSEÑANZA PRIMARIA:

1. Profesorado.
2. Planes de estudios.
3. Libros de texto.
4. Metodología de la enseñanza.
5. Inspección.

#### D. ENSEÑANZAS MEDIAS:

1. Bachillerato.
2. Comercio y otras enseñanzas especiales.
3. Enseñanzas artísticas:
  - a) Conservatorios de Música.
  - b) Escuelas de Arte Dramático.
  - c) Escuelas de Artes y Oficios y de Bellas Artes.
  - d) Escuelas de Formación Profesional Industrial.
4. Enseñanzas del Magisterio.

#### E. ENSEÑANZA SUPERIOR:

1. Universitaria. Colegios Mayores y Residencias.
2. Técnicas.

#### F. ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS Y PROPIEDAD INTELECTUAL.

#### G. MUSEOS Y FOMENTO DE LAS BELLAS ARTES.

#### H. ENSEÑANZAS PROFESIONALES ESPECIALES.

#### I. ASOCIACIONES PROFESIONALES DOCENTES, ESTUDIANTES Y CULTURALES. MUTUALIDADES.

#### J. OTROS ORGANISMOS DE CARÁCTER EDUCATIVO NO DEPENDIENTES DE ENTIDADES DE CARÁCTER PROPIAMENTE EDUCACIONAL.

#### K. CONFERENCIAS Y CONGRESOS.

#### L. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.

## CLASIFICACION GEOGRAFICA

### I. ORGANISMOS INTERNACIONALES:

1. B. I. E.
2. Oficina de Educación Iberoamericana.  
(O. E. I.)
3. Unesco.
4. Unión Panamericana.

### II. EUROPA:

1. Alemania.
  - a) Occidental.
  - b) Oriental.
2. Austria.
3. Benelux.
4. Dinamarca.
5. Finlandia.
6. Francia y Unión Francesa.
7. Grecia.
8. Islandia.
9. Italia.
10. Noruega.
11. Portugal.
12. Suecia.
13. Suiza.
14. Turquía.

### III. COMMONWEALTH:

1. Reino Unido.
2. Africa Negra.
  - a) Costa de Oro.
  - b) Liberia.
3. Australia.
4. Canadá.
5. Irlanda.
6. Nueva Zelanda.
7. Terranova.
8. Unión Sudafricana.

### IV. ESTADOS UNIDOS.

### V. IBEROAMÉRICA:

1. Argentina.
2. Bolivia.
3. Brasil.
4. Chile.
5. Colombia.
6. Costa Rica.
7. Cuba.

8. Ecuador.
9. Filipinas.
10. Guatemala.
11. Honduras.
12. Méjico.
13. Nicaragua.
14. Panamá.
15. Paraguay.
16. Perú.
17. Puerto Rico.
18. República Dominicana.
19. El Salvador.
20. Uruguay.
21. Venezuela.
22. Haití.

### VI. U. R. S. S.:

1. Rusia.
2. Albania.
3. Bulgaria.
4. Checoslovaquia.
5. Hungría.
6. Polonia.
7. Rumania.
8. Yugoslavia.

### VII. LIGA ARABE Y ORIENTE MEDIO:

1. Arabia Saudita.
2. Egipto.
3. Irak.
4. Irán.
5. Jordania y Transjordania.
6. Israel.
7. Líbano.
8. Libia.
9. Pakistán.
10. Siria.

### VIII. ASIA:

1. Birmania.
2. Cambodge.
3. Ceylán.
4. China.
5. Corea.
6. India.
7. Indonesia.
8. Japón.
9. Laos.
10. Mongolia.
11. Thailandia.
12. Viet Nam.

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

## REVISTA DE EDUCACION

En sus doce números anuales el lector podrá encontrar:

1. El estudio directo de la realidad actual de los problemas docentes españoles: administrativos, políticos, didácticos...
2. La exposición objetiva y detallada de estos mismos problemas en el extranjero.
3. Crónicas al día sobre materias de legislación, jurisprudencia, administración, así como la exposición comentada de los acontecimientos de la vida educativa española.
4. Un extracto ordenado de cuanto se haya escrito de interés y con solvencia en Revistas y Prensa nacionales sobre los temas educativos más vivos.
5. Notas de actualidad de España, Iberoamérica y el extranjero.
6. Recensiones y reseñas de libros recientes.
7. Un resumen de las más destacadas disposiciones legales aparecidas últimamente en el B. O.

## BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO

Aparece todos los lunes y jueves.

A partir del mes de enero del presente año, el Boletín publica, exclusivamente, las normas de aplicación dictadas por el Departamento.

Las disposiciones de carácter orgánico figuran, ordenadas sistemáticamente por grupos de materias, bajo los respectivos epígrafes, en el pliego correspondiente a la COLECCION LEGISLATIVA que aparece como anejo del Boletín.

Trimestralmente se publicará un índice y, al terminar el año, el general correspondiente a este período de tiempo.

A los suscriptores se les facilitarán, contra pedido, las tapas para encuadernar la COLECCION LEGISLATIVA, al terminar el año.

*Administración y venta de ejemplares:* Sección de Publicaciones. Los Madrazo, 17. Teléfono 21 96 08.

*Suscripciones:* Boletín Oficial del Ministerio, incluida la COLECCION LEGISLATIVA: semestre, 100 pesetas; año, 200 pesetas; ejemplar corriente, 3 pesetas; atrasado, 4 pesetas; especial, 6 pesetas.

*COLECCION LEGISLATIVA:* semestre, 75 pesetas; año, 150 pesetas.

### ALGUNAS PUBLICACIONES RECIENTES

#### CUESTIONARIOS

<i>Carrera de Comercio</i> .....	6 ptas.
<i>Enseñanzas del Hogar, Formación del espíritu nacional y Educación física para alumnas del Bachillerato</i> ....	6 ptas.

#### LEYES

<i>Educación Primaria</i> .....	15 ptas.
<i>Enseñanza Media</i> (con Cuestionarios y Plan vigente de Estudios) .....	40 ptas.

#### LIBROS DE TEXTO (relación de obras aprobadas)

<i>Institutos de Enseñanza Media</i> .....	6 ptas.
<i>Escuelas de Comercio, Ingenieros Civiles y Peritos Industriales</i> .....	6 ptas.
<i>Escuelas del Magisterio</i> .....	3 ptas.

#### ESCALAFONES

— Catedráticos de Universidad .....	3 ptas.
— Funcionarios Técnicos y Auxiliares Administrativos .....	3 ptas.
— Catedráticos de Enseñanza Media .....	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Peritos Industriales .....	3 ptas.
— Inspectores de Enseñanza Primaria .....	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos .....	3 ptas.

## MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En los números 12-13

*ESTUDIOS.*—Oscar Esplá: *Discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes* ★ Federico Sopena: *De viaje con Mr. Baring.*

*TÉCNICA Y ENSEÑANZA.*—Carlos Gómez Amado: *La enseñanza de la Historia de la Cultura y la Historia y teoría de la Literatura para los alumnos de composición del Real Conservatorio de Música.*

CRÓNICA DEL EXTRANJERO ★ CRÓNICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

## BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

# LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

PUBLICACIONES  
DE EDUCACION  
· NACIONAL ·

Gráficas ORBE, S. L.—Padilla, 82.—Teléf. 26 12 34.—MADRID.

20 pesetas