

# Revista de EDUCACION

1

F. GARRIDO FALLA: Consideraciones sociológicas sobre la Enseñanza Laboral \* FEDERICO SOPEÑA: La reforma de las Enseñanzas de Música \* M. FERNÁNDEZ GALIANO: El Griego en el Bachillerato. IGNACIO AGUILERA: Una política bibliotecaria \* ALFREDO ROBLES: La Enseñanza Profesional Mercantil \* C. ALONSO DEL REAL: La Enseñanza de la Historia.

*INFORMACION EXTRANJERA.*—JUAN ROGER: La colocación de los estudiantes en Francia \* JOSÉ M.<sup>a</sup> LOZANO: La Enseñanza Media en Portugal \* J. FERNÁNDEZ DE VELASCO: Los estudiantes universitarios en la Seguridad Social \* EMILIO LLEDÓ: La reforma del Bachillerato en Italia \* ENRIQUE CASAMAYOR: La ayuda oficial a la Escuela privada en Francia.

*CRONICAS.*—J. P.: Modificaciones reglamentarias de la Enseñanza Primaria \* R. GARCÍA-CONDE: Fundaciones benéfico-docentes \* MANUEL UTANDE: El Bachillerato Marroquí \* S. DE H.: La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios \* H. ESCOLAR SOBRINO: Reuniones del Servicio Nacional de Lectura \* C. LÁSCARIS: Revistas españolas de Educación.

*LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* ACTUALIDAD EDUCATIVA \* RESEÑA DE LIBROS*

AÑO I \* VOL. I \* MARZO-ABRIL \* NUMERO 1

MADRID, 1952

# REVISTA DE EDUCACION

---

## CONSEJO EDITORIAL

Segismundo Royo Villanova \* Eduardo Canto Rancaño \* Armando Durán Miranda \* Antonio Gallego Burín \* Joaquín Pérez Villanueva \* Carlos M.<sup>a</sup> Rodríguez de Valcárcel \* José M.<sup>a</sup> Sánchez de Muniaín \* Francisco Sintés Obrador

## JEFE DE REDACCION

Rodrigo Fernández-Carvajal González

## SECRETARIO DE REDACCION

Enrique Casamayor Rodríguez

*Durante el presente año esta Revista tendrá periodicidad bimestral, convirtiéndose en publicación mensual a partir de enero de 1953. \* Los artículos publicados en ella 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.*

## DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

---

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(ESPAÑA)

---



# REVISTA DE EDUCACION

Año I • Vol. I • MARZO-ABRIL, 1952 • Núm. 1



La REVISTA DE EDUCACIÓN se propone abarcar el cúmulo de problemas que plantea la Educación española, tanto en el aspecto organizativo y administrativo como en el aspecto didáctico. Quedan invitados a esta tarea, muy verdadera y fervorosamente, cuantos trabajan en el campo docente, sin otra limitación que la buena calidad de las aportaciones y la intención de servir a la obra común.

Se excluirán, en consecuencia, de estas páginas las cuestiones culturales de índole general, o al menos serán únicamente vistas por la vertiente que mira hacia la educación, esto es, en cuanto son objeto de trasiego entre maestros y discípulos. Pero no nos ceñiremos a la pura técnica pedagógica; toda experiencia o preocupación docente, entendiendo este adjetivo en su dimensión más amplia, tendrán aquí cabida. Acaso insistamos, sin embargo, sobre ciertos temas, por considerarlos más necesitados de atención en nuestra España—sociología de la Educación, didáctica de la Enseñanza Media y de la Enseñanza Superior, organización escolar, formación técnica— y tratemos, en cambio, con menor frecuencia otros que ya son bien servidos por otras revistas.

No es la REVISTA DE EDUCACIÓN, por tanto, un órgano científico reservado a especialistas, sino un campo abierto donde pueden exponer sus ideas y experiencias todos los educadores. Y no sólo ellos, sino también los administradores a cuyo cargo corre la organización de la Educación, entendida como servicio público y su fomento y reglamentación en tanto actividad privada. El diálogo entre unos y otros, por otra parte, es muy conveniente.

El teclado sobre el que esta Revista ha de ejecutarse abarca muchas notas; desde las más amplias cuestiones de formación religiosa, sutilmente ligadas con todo el clima social, hasta las más concretas de enseñanza de aprendices. Quedaría logrado uno de nuestros objetivos más importantes si cada lector llegara a interesarse en alguna medida por todas; es decir, si se habituara, más allá de su especialización personal, a ver la Educación como un cuerpo único entre cuyos miembros hay una dependencia viva e indisoluble. Y este cuerpo único, a su vez, está inmerso en un medio social, en la sociedad española de hoy, y tiene que guardar con ella relaciones exactas y fecundas. Por una parte ha de acomodarse, realísimamente, a lo que la sociedad española es, pero, por otra parte, ha de actuar sobre ella para estructurarla conforme a un plan ideal. La concepción de la



*Educación como instrumento del "cambio social", difundida en España y en todo el mundo desde hace unos años, será un motivo muy reiterado, en una u otra forma, a través de nuestras páginas.*

*Estas ideas han de presidir cada una de las secciones de la Revista. En la primera se abordarán temas educativos vivos y actuales, conjugando siempre reflexiones y datos. En la segunda se dará noticia de cuanto ocurra en el extranjero sobre materia de Educación, pero procurando no incurrir en el vicio de una excesiva documentación, esto es, limitándonos a cuanto tenga para nosotros valor ejemplar, a cuanto pueda contribuir a aclimatar ciertas preocupaciones que hoy día están desambientadas en España. La tercera recogerá hechos de importancia acaecidos en el campo educacional y dará noticia coordinada y orgánica de la legislación y la jurisprudencia. La cuarta, destinada a reseña de revistas, aspira a ser un espejo que refleje, con la objetividad más impecable, todo cuanto piensen y escriban los docentes y discentes españoles en sus revistas profesionales o en las revistas de carácter general. La quinta, de actualidad educativa, recogerá en forma de extractos breves cuantas noticias aparezcan en la prensa española, principalmente de provincias, sobre materias de educación, procurando remediar de este modo la escasa difusión que suelen tener, dada la inexistencia de periódicos de gran circulación nacional. En fin, en último lugar se alternarán una sección destinada a información bibliográfica y otra destinada a transcribir textos legales extranjeros, referentes, dentro de lo posible, a las mismas materias objeto de exposición en la sección segunda.*

*Este primer número, preparado con cierta prisa, adolece de imperfecciones, y está seguramente lejos de cumplir el plan trazado. Rogamos a nuestros colaboradores y lectores nos ayuden a remediarlas.*





# CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS SOBRE ENSEÑANZA LABORAL

FERNANDO GARRIDO FALLA

Catedrático de la Universidad de Zaragoza

## I

Con anterioridad a la innovación que la enseñanza laboral supone, el cuadro clásico de enseñanzas en España estaba constituido, de acuerdo con el fin que con cada una de ellas se perseguía, por las siguientes: enseñanza primaria, enseñanza secundaria o media, enseñanza universitaria y enseñanzas profesionales o técnicas.

Una definición de la enseñanza primaria se contiene en nuestro Derecho positivo. Según la ley de 17 de junio de 1945, "la educación primaria es el primer grado de la formación o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre". Y su objeto es: proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria; formar la voluntad, conciencia y carácter del niño; infundir en el espíritu del alumno el amor a la Patria y la idea de su servicio, de acuerdo con los principios del Movimiento; capacitar al niño para ulteriores estudios, y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional en la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

La enseñanza secundaria o media tiene por objeto la ampliación de los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias y, fundamentalmente, la preparación para los estudios superiores y el ingreso en la Universidad y Escuelas superiores de enseñanza técnica. La idea básica que preside esta enseñanza, sobre todo en España, es la falta de especialización; insistiéndose, por el contrario, en un plan de cultura general, de tal forma que aquellos que después han de continuar estudios de tipo humanístico no sean completamente ajenos al conocimiento de los principios más generales que informan las ciencias físicas y aplicadas, y, viceversa, que los que han de ingresar en Escuelas técnicas superiores dispongan de una formación humanística conveniente.

Por lo que a la enseñanza universitaria se refiere surge la polémica en torno a si la verdadera misión de la Universidad es de tipo profesional, puramente científico o de formación humana. Bástenos a nosotros señalar que cada uno de los anteriores tipos ha tenido su realidad histórica, comprendiendo principalmente el tipo de Universidad profesional a la francesa, de la Universidad científica a la

alemana y de la Universidad con vistas a la formación total y humana a la inglesa. Además, la historia de la Universidad española también nos muestra la tendencia, de acuerdo con las influencias predominantes en el país en un momento determinado, a configurarse según cada uno de los anteriores tipos. Solamente hemos de señalar que la Ley de 29 de julio de 1943, sobre enseñanza universitaria, intenta hasta cierto grado coordinar los tres puntos de vista, al definir, en su artículo 1.º, a la Universidad como una "Corporación de maestros y escolares a los que el Estado encomienda la misión de dar la enseñanza en el grado superior, y de educar y formar a la juventud para la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de España".

La enseñanza profesional y técnica pretende imponer, a aquellos jóvenes que no han de seguir la enseñanza superior, en una cierta especialización industrial o agrícola. De acuerdo con lo que acabamos de decir, se pueden señalar ahora las relaciones de la enseñanza técnica con las otras estudiadas. Con respecto a la primaria, constituye la técnica una prolongación; con respecto a la secundaria, una sustitución. Lo que veremos más adelante es hasta qué punto esta última idea queda corregida en España con la innovación que supone la Enseñanza profesional y la media.

## II

Teniendo en cuenta el objeto de estas cuartillas, vamos a considerar con alguna mayor atención lo que han sido en España, hasta la publicación de la Ley de 16 de julio de 1949 (instauradora de la Enseñanza laboral), la Enseñanza Media y la Enseñanza profesional y técnica.

A) La nueva organización de la Enseñanza Media data de la Ley de 20 de septiembre de 1938. Entre los principios informantes de la misma se señala, en el artículo preliminar, "el empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico".

Si tenemos en cuenta los siete grupos de disci-



plinas fundamentales que, de acuerdo con la precitada ley, constituyen el Bachillerato, nos daremos cuenta hasta qué punto el legislador ha eludido en absoluto todo tipo de especialización. La formación es preponderantemente humanística; dedicándose, además, una gran atención al cultivo de las Matemáticas, por lo que esta disciplina supone de educación del intelecto. Ahora bien, también resulta evidente que una formación como la señalada no puede tener, desde el punto de vista estrictamente profesional, más que un valor preparatorio. El Bachillerato es, en este sentido, el presupuesto cultural indispensable para el futuro licenciado en alguna de las Facultades universitarias, o para el futuro ingeniero de alguna de las diversas Escuelas especiales; mas en sí mismo considerado, no enseña a quien lo cursa ninguna profesión, arte u oficio.

B) Ha quedado esbozado en el apartado anterior cuál es la extensión de la Enseñanza Media y, al mismo tiempo, cuáles son sus limitaciones. Tales limitaciones derivan de un doble origen. De una parte, por una serie de motivaciones de tipo económico y social, el Bachillerato se presenta como algo fuera del alcance de una gran masa de la población española; de otra, la complicación de la moderna técnica industrial y de los distintos oficios llamaba la atención sobre la necesidad de unas enseñanzas distintas, por supuesto, a las del Bachillerato.

Un intento de incidir reglamentariamente y de forma general en esta materia constituyó el Real Decreto-Ley de la Presidencia del Directorio Militar de 21 de octubre de 1924, que promulgó el Estatuto de la Enseñanza industrial.

Con mayor detalle se contiene una nueva ordenación de esta materia en el Estatuto de Formación profesional de 21 de diciembre de 1928. De acuerdo con el mismo, "se entiende por formación profesional la orientación y la selección, el aprendizaje y la instrucción parcial o completa, complementaria o de perfeccionamiento, de los trabajadores profesionales de ambos sexos en las diferentes manifestaciones individuales del trabajo industrial" (art. 1.º, del Lib. I).

La formación profesional comprende: formación profesional obrera, formación profesional artesana y formación profesional del técnico-industrial.

El Estatuto de Formación profesional aprueba la existencia de instituciones privadas en que tenga lugar esta enseñanza (art. 7.º del Lib. I). De hecho, posiblemente la más importante colaboración que se haya prestado en esta materia al Estado español haya sido a cargo de ciertas Ordenes religiosas, como, por ejemplo, la salesiana.

Por otra parte, también se desarrolló, obligatoria o voluntariamente, la colaboración de las empresas privadas. Una Orden del Ministerio de Industria y Comercio, de 23 de febrero de 1940, establece la obligación, para las empresas que tuvieran más de 100 obreros calificados, de sostener por sus propios medios Escuelas de aprendizaje, y la Ley Orgánica de las Delegaciones de Trabajo, de 10 de noviembre de 1942, confía a los delegados de Trabajo la misión de cooperar a su establecimiento.

### III

La insuficiencia de la Enseñanza Media, desde el punto de vista de las necesidades totales del país, no ha sido constatada, por supuesto, solamente en España. Antes bien, es evidente la existencia de una amplia corriente en todos los países de Europa y América encaminada a la creación de Escuelas rurales y técnicas para especialización agrícola e industrial, respectivamente. De esta forma se obvia la falta de especialización característica de todos los Bachilleratos, que, incluso cuando como en el sistema alemán distinguen entre el *Gymnasium* y la *Realschule*, tienden a dar una preparación de tipo general.

Es interesante el sistema que configura la Ley de Instrucción inglesa de 1944, renovador del que antes se regulase en la "Fisher Act" de 1918. La Ley de 1944 simplifica el viejo sistema inglés de enseñanza, que a partir de ella queda dividido en tres períodos. El primario y el secundario cubren el período de asistencia obligatoria a la escuela, y, en algunos casos, se extienden más allá. En el tercer grado o período se comprenden una variedad de enseñanzas profesionales y no profesionales para jóvenes y adultos. Por supuesto que las enseñanzas de las Universidades es materia que no cae dentro del ámbito de esta ley.

Hay un tipo elemental de enseñanza técnica que se proporciona en Escuelas primarias. Pero también uno de los tipos de Escuela secundaria (junto a las "Grammar Schools" y las Escuelas modernas) es la llamada Escuela técnica, cuya finalidad es "una educación liberal basada e inspirada en la ciencia y en sus aplicaciones prácticas". En éstas no se aspira a que salgan de estos Centros docentes mecánicos o albañiles, sino ciudadanos que posean bien cimentadas nociones de la industria y el comercio, sobre las que puedan edificar su futura destreza profesional.

Por otra parte, después de la Ley de 1944 las Juntas locales tienen la obligación de proporcionar enseñanza postescolar. El alcance de este tipo de enseñanza es muy vasto, y abarca desde las disciplinas científicas a las actividades de carácter recreativo. Puede dividirse en cuatro grandes grupos: 1.º, artes y oficios, para los muchachos que acaban de rebasar la edad de asistencia obligatoria a la escuela; 2.º, instrucción teórica para adultos; 3.º, escuelas de condado, a las que en su día (según prevé la ley) será obligatorio asistir hasta la edad de los dieciocho años; y 4.º, el llamado Servicio juvenil.

Particularmente nos interesa insistir en las enseñanzas de artes y oficios. Generalmente revisitan la forma de clases nocturnas, a las que, naturalmente, no es obligatorio asistir. Ahora bien, suponen un gran incentivo para los muchachos con aspiraciones, ya que después de tres años de estudios, y mediante examen, se obtiene un Certificado nacional.

Por lo que a Francia se refiere, los esfuerzos por organizar una enseñanza técnica son muy antiguos. A ellos hay que referir la creación del Conservatorio de Artes y Oficios del año III de



la Revolución, y la de la Escuela Central en 1857. Con la Ley de 25 de julio de 1919, modificada por la de 18 de agosto de 1941, nos enfrentamos ya con una legislación de conjunto sobre la materia.

La nota más característica de este sistema francés es que la enseñanza profesional y técnica es *obligatoria*. La Ley de 1919 disponía la creación de Comisiones locales profesionales, a cuyo cargo corre la organización de cursos de estas enseñanzas. Pues bien; allí donde tales cursos hayan sido organizados, la asistencia a los mismos es obligatoria para todos los niños comprendidos entre los catorce y diecisiete años de edad, a excepción de aquellos que se ocupen en trabajos agrícolas, de los que sigan estudios en Centros de enseñanza públicos o privados y de las jóvenes dedicadas a tareas domésticas o familiares. Con respecto a este último punto se ha de señalar, sin embargo, que una Ley de 18 de marzo de 1942 ha decretado las enseñanzas domésticas como obligatorias para todas las jóvenes francesas.

Por otra parte, el Decreto de 24 de mayo de 1938, sobre orientación y formación profesional, ordena que todos los muchachos comprendidos entre los quince y diecisiete años, dependientes de cualquier empresa industrial o comercial, pública o privada, deben recibir una educación profesional práctica y teórica a través de cursos profesionales. Sólo se dispensa a aquellos que acrediten estar en posesión de determinados diplomas o que sigan enseñanzas análogas por su cuenta.

De la misma forma, el Decreto de 17 de junio de 1938, modificando la Ley de 2 de agosto de 1918, declara la obligación de la enseñanza post-escolar de carácter agrícola para cuantos jóvenes de catorce a diecisiete años vayan a dedicarse a la agricultura. La Ley de 5 de julio de 1941 ha precisado, finalmente, esta obligación.

Por último, queremos hacer mención de la Ley de enseñanza profesional, industrial y comercial promulgada por el Gobierno portugués en 19 de junio de 1947.

Según la base I de esta Ley, la enseñanza profesional, industrial y comercial comprenderá dos grados: el primero, constituido por un ciclo preparatorio elemental de educación y preaprendizaje general, destinado a proporcionar los conocimientos necesarios para la admisión en los cursos profesionales; el segundo, comprenderá cursos industriales y comerciales complementarios del aprendizaje, cursos de perfeccionamiento, cursos de maestría y secciones preparatorias para el ingreso en los Institutos de Enseñanza Media y en las Escuelas de Bellas Artes.

#### IV

Cuando examinábamos en anteriores páginas el sistema y la legislación española sobre enseñanza postescolar, pudimos apreciar el papel complementario que, una respecto a la otra, desempeñaban entre sí la Enseñanza Media y la Enseñanza profesional.

Por supuesto que ni una ni otra habían agotado realmente las posibilidades que se encerra-

ban en la legislación reguladora. Es más, ni siquiera se había llevado a la práctica el cuarto período escolar que, sin carácter obligatorio desde el punto de vista de los educandos, señalaba el artículo 18 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación primaria. Este período de iniciación profesional para muchachos de doce a quince años estaba (y está) destinado a enlazar con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considera una prolongación de dicha iniciación.

Mas he aquí que el legislador, en 1949, incide en materia de enseñanza sin intentar apurar ninguna de las tres posibilidades señaladas. Antes bien, una nueva vía es ensayada, arrojando los riesgos que la originalidad lleva consigo.

Todo esto es lo que nos induce a intentar una explicación de los motivos de la Ley de 16 de julio de 1949, que aprobó el Pleno de las Cortes Españolas el 13 de julio anterior, conteniendo las bases de la Enseñanza Media y Profesional.

Un primer tipo de consideraciones se ocurren ya desde que nos enfrentamos con el título de la ley: Enseñanza Media y Profesional —dado el valor que el uso ha consagrado entre nosotros para estas expresiones—; hace referencia a un tipo híbrido de enseñanza montado a caballo sobre el clásico Bachillerato universitario y los Centros de Enseñanza Profesional y Técnica.

Tomando como base de partida este carácter híbrido indubitable que se desprende de las intenciones del legislador, éste será a continuación el orden de nuestro pensamiento: 1.º, cuál sea la finalidad de la Ley de Enseñanza Media y Profesional; 2.º, si no se hubiese conseguido tal finalidad partiendo de la Enseñanza Media o de la Enseñanza profesional y técnica ya existentes; y 3.º, si la Ley de 16 de julio de 1949 es instrumento adecuado para conseguir tal finalidad.

Ya el preámbulo del proyecto de Ley remitido a las Cortes Españolas por acuerdo del Consejo de Ministros de 6 de junio de 1949, convertido más tarde en la Ley que nos ocupa, expresa claramente cuál sea la finalidad de la Enseñanza Media y Profesional. Se trata de conquistar para la enseñanza una gran masa de la población española, que por diversas circunstancias, fundamentalmente de residencia, se ha visto hasta ahora alejada de los Institutos de Enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo. "Este laudable designio había de cristalizar en la institución de una nueva modalidad del Bachillerato que, sin perder su carácter esencial de formación humana, se desarrolle en un grado elemental, simultaneado con el adiestramiento de la juventud en las prácticas de la moderna técnica profesional, y asegure a los alumnos una preparación suficiente para desenvolverse en la vida, y a los mejor dotados el posible acceso a los estudios superiores". Incluso se prevén los medios en que los estudiantes de los nuevos Centros serán reclutados: "Tres grupos de estudiantes pueden vislumbrarse para estos nuevos Centros de Enseñanza Media y Profesional. En primer lugar, el de los mejor dotados intelectualmente, que, alejados de las grandes poblaciones, podrán cursar los primeros años del Bachillerato en el lugar de su residencia, con ánimo de completar más tarde su formación y alcanzar el grado



de Bachiller universitario. En segundo lugar, los que no aspiren a ingresar en la Enseñanza Superior, y pretendan, sin embargo, seguir otros estudios especiales, para los que se requieren tan sólo los primeros años del Bachillerato. Por último, aquellos que desean tan sólo instruirse en la práctica de las enseñanzas profesionales modernas, los cuales podrán, al mismo tiempo, elevar su cultura en proporción a su capacidad para el estudio”.

Por su parte, la inspiración marcadamente social de la Ley aparece clara en el discurso pronunciado por el entonces Ministro de Educación Nacional, previo a la aprobación de la misma, ante el Pleno de las Cortes Españolas en la sesión del 13 de julio de 1949. En él se puso de manifiesto el indudable propósito de política social que mueve e impulsa la nueva enseñanza. “... la cultura es considerada —decía el Ministro— como instrumento no sólo de mejora, sino de elevación y transformación social de los trabajadores...; esto es: el cambio de la clase más modesta en clase mejor, o, más concretamente dicho, el cambio en clase media por obra de la preparación cultural. Diríamos que es la fórmula equivalente, en los dominios espirituales y en el patrimonio intelectual, a la ya consagrada del acceso de todos los trabajadores a la propiedad privada en el campo de la economía. *Porque al igual que allí el pequeño propietario de la tierra deja por principio de ser marxista, el pequeño propietario de la cultura ha de considerarse desproletarizado también y en posesión de una más elevada categoría social*”.

Las palabras que anteceden, sobre todo las que dejamos subrayadas, son fundamentales para descubrir los propósitos y el alcance verdaderamente trascendental que ha querido darse a la nueva ley. Ya entraremos más adelante en la discusión de este problema.

Nos hemos de preguntar ahora si no hubiese sido más fácil y hacedero lograr la finalidad y propósitos que dejamos expuestos operando en los campos ya conocidos de la Enseñanza Media y la Profesional y Técnica.

A) Una cosa nos parece a nosotros evidente: la extensión en gran escala del tipo de Bachillerato universitario, sin modificación alguna, hubiese llevado, sin duda alguna, a resultados socialmente deplorables. Precisamente el mayor número de enmiendas presentadas al proyecto de Ley de Enseñanza Media y Profesional durante su período de tramitación en las Cortes, y las más graves objeciones que en las discusiones del seno de la Comisión se le hicieron, tomaron como flanco vulnerable de la misma todo cuanto pudiese recordar una desprecupada extensión de la Enseñanza Media.

En España, el Bachillerato no sólo es camino obligado de los estudios universitarios, sino que posiblemente sólo sea eso. Cabe calcular que el 80 por 100 de los estudiantes que aprueban el Examen de Estado y obtienen su título de Bachiller, entran después en la Universidad. Este hecho, que podría considerarse argumento favorable desde el punto de vista de la extensión de la cultura universitaria que así se logra, queda desvirtuado si se tiene en cuenta el aspecto profesional que hoy día la Universidad reviste en España, y el evi-

dente paro existente entre los que de sus aulas salen.

Poner el Bachillerato al alcance de la gran masa proletaria —manteniéndose inalterable el resto de las condiciones sociológico-económicas de la sociedad española— significa, por tanto, agravar el problema universitario, aumentando el número de los fracasados que, por seguir este camino, dejaron de haber podido ser útiles a la sociedad en las artes, la industria, el comercio o la agricultura (1).

B) Más lógico hubiese sido una intensificación de los planes y Centros de Enseñanza profesional y técnica. González Hernández, en un libro sobre la materia, señala cuál sea la que puede considerarse “desiderata” desde el punto de vista de la formación profesional en España. La formación profesional habría de estar en función de un plan de industrialización, racionalización de la agricultura y redistribución y readaptación laborales. Al mismo tiempo, estos planes se verán facilitados atendiendo debidamente a aquélla. Que nos hallamos necesitados en España del fomento de los planes de Enseñanza profesional, no es hecho que admita ser discutido. En una lista de 50 países, que, por orden de “méritos”, publicaba en 1934 la Oficina Internacional de Educación, resultaba que en orden a la enseñanza agrícola —y España es un país agrícola según *communis opinio*— ocupábamos el puesto 46, seguidos solamente de Turquía, Venezuela, Austria y Haití.

Por otra parte, son los planes de enseñanza profesional y técnica los que hemos visto fructificar y desarrollarse, imponiéndose a veces esta enseñanza como obligatoria, en la mayoría de los países. Incluso el sistema portugués de la Ley de 1947 es, no obstante los aditamentos de tipo cultural y de formación de la personalidad que contiene, un simple plan de enseñanza profesional y técnica en el estricto significado de esta expresión.

Las anteriores razones no habían de pasar inadvertidas al legislador español. Al paso de ellas sale el Ministro de Educación Nacional en el an-

(1) La opinión que se recoge en el texto, sumamente extendida, es rabiosamente clasista. Por no crear nuevos problemas a las clases que hoy se benefician en España de las Enseñanzas Media y Superior, pasa por la extraordinaria injusticia que implica el que sus puertas estén cerradas a la clase obrera. No obstante, desde el punto de vista del interés público, no hay duda de los extraordinarios beneficios que se conseguirían si efectivamente se lograra una extensión ilimitada de la Enseñanza Media a la totalidad de la población española. Es claro que, a partir de ese momento, habría que abandonar la idea —hoy prevalente— de que quien tiene un título de bachiller no puede rebajarse después a realizar trabajos manuales. Simplemente se obtendría la consecuencia de que la igualdad de oportunidades para la obtención de ocupaciones intelectuales sería una realidad, y, al mismo tiempo, se lograría una automática elevación del nivel del trabajador manual, consecuencia de su cultura adquirida.

A la hora, sin embargo, de calibrar si las necesidades del país exigen una urgente implantación de la extensión de la Enseñanza Media, no debemos olvidar las consideraciones que se siguen haciendo en el texto sobre la preparación técnica y profesional y el abandono con que se ha mirado el problema.



tes aludido discurso al Pleno de las Cortes Españolas: "No hay duda, por tanto, que la dignificación y elevación de nuestras clases trabajadoras ha de operarse en el área de la Enseñanza Media. Pero entendamos bien que puesto que la mejora social exige la infiltración en los estados inferiores de nuestro mundo laboral de una mentalidad superior íntegramente humana, no basta la mejora exclusiva de tipo técnico profesional. Y no es que dejemos de considerarla necesaria, toda vez que con ella se alcanza un evidente mejoramiento y progreso del trabajador. Es que la mejora profesional por sí sola adolece de falta de armonía y trabazón humana, y corre el riesgo de encerrarse en una monovisión mecánica, como ha ocurrido, por una parte, con el pragmatismo de la técnica neutra al estilo norteamericano, o por otra, con la técnica igualitaria que ha invadido la Enseñanza Media y Superior rusa..."

El peligro apuntado en las mencionadas palabras, evidentemente existe. Ahora bien, es un peligro que está en la misma raíz de los tiempos que vivimos. Hemos atravesado el umbral de la era de las técnicas, y hay razones históricas suficientes para que también esta era produzca su propio tipo individual, aunque el nombre de éste sea el de "bárbaro especialista". La única manera de evitar toda contaminación es renunciar a andar este trecho de la Historia.

Lo que acabamos de decir, entiéndase bien, no significa más que esto: que así como así no cabe oponerse al crecimiento de la enseñanza técnica, sobre todo si en los planes de la misma se incluyen —como hace la tantas veces citada ley portuguesa de 1947— los aditamentos necesarios en orden a la formación cultural, moral y cívica de los estudiantes.

Por todo esto, y continuando la línea de nuestro pensamiento, la batalla a favor del sistema de Enseñanza Media y Profesional —recién estrenado en España— sólo tiene lógicamente un terreno en que plantearse: el de la demostración de que las ventajas que de ella se derivan son de orden superior a las que se hubiesen derivado de una extensión del sistema de formación profesional en España existente, completado con la puesta en marcha del período de iniciación previsto en la Ley de Educación Primaria de 1945.

Nada menos que esto: mejorar la estructura sociológica de la sociedad española redimiendo del proletariado a importantes núcleos de la población. Tal es el propósito que se marca a sí misma la Ley de Enseñanza Media y Profesional. S. E. el Jefe del Estado, dirigiéndose en un discurso a los obreros de la fábrica de Autocamiones de Barcelona el 9 de junio de 1949, les decía: "... propugnamos la creación de Escuelas de Aprendizaje y de Trabajo, que hoy son una realidad en muchos lugares de la nación, y que muy pronto tendrán una nueva realización en los Centros de Enseñanza Media y Profesional para la formación e ilustración de nuestros obreros, que les haga conocer cuál es el papel que ocupan en la sociedad, que aprecien lo que depende de su trabajo y su disciplina, tan unidos a su bienestar."

Ahora bien, ¿es esta ley el instrumento más adecuado para tan magna finalidad? Como está

muy lejos de nuestro propósito realizar sin más una apología infundamentada de la misma, vamos a dejar que un desapasionado y objetivo raciocinio descubra sus "razones", así como los escollos que puedan existir en sus propias bases.

Ante todo, veamos de nuevo cuál es la idea eje que constituye la *ratio* teleológica de la ley: la elevación de ciertos núcleos del proletariado a la condición de clases superiores.

En dos sentidos puede entenderse el fenómeno sociológico de la elevación de clase social: en un sentido relativo, como elevación de ciertos sectores de una clase inferior con relación a otros sectores que no se elevan; y en un sentido absoluto, como elevación general de las condiciones de vida de una clase inferior en su totalidad, que tiende de esta forma a confundirse con la superior.

a) La elevación *absoluta* del proletariado en cuanto clase es un fenómeno de raíces característicamente económicas —creciente poder adquisitivo del obrero—, que comienza a ser un hecho consumado en los países más adelantados de Europa y América. Pero no se crea que las consecuencias de este fenómeno económico quedan enmarcadas en los estrechos límites de la pura economía. Antes bien, derivan de él importantes consecuencias culturales y políticas (por no citar sino las que a nuestro objeto interesan).

Las consecuencias culturales se manifiestan doblemente, tanto si consideramos al proletariado como sujeto pasivo, que como sujeto activo. En el primer respecto, nuestro tiempo se caracteriza porque los más altos Centros de cultura —las Universidades— se ven invadidos por un público proletario ávido de absorber lo que antes le era inaccesible como tal clase social. Basta asomarse a las Universidades europeas para darse cuenta hasta qué punto es esto cierto (2).

En su consideración de sujeto activo, el proletariado crea formas de vida que incluso tienen la fuerza suficiente para imponerse como modas. Las consecuencias políticas de la aparición del proletariado como nueva fuerza sociológica tienen, aún si cabe, mayor importancia. Todo parece indicar que una trascendental revolución sociológica está a punto de terminar su ciclo en los países más adelantados. Ahora bien, los cambios sociales tienen su repercusión inmediata en el campo político. Y no sólo esto, sino que aquellas revoluciones políticas que se hace en nombre de un ideal social, sin tener en cuenta las condiciones sociales reales, resultan, por lo general, un

(2) Es posible que, dadas las condiciones sociológicas de nuestra Patria, sea necesaria la experiencia de una "Universidad laboral". Las objeciones que podrían ponerse, desde el punto de vista de la conveniencia de mantener la unidad de la institución universitaria, se desvirtúan si se tiene en cuenta que, al parecer, va a seguir derroteros estrictamente técnicos y profesionales, esto es, no va a ser una nueva versión, reservada a una determinada clase social, del mismo tipo de Universidad hasta ahora existente. Se reconoce, por otra parte, la conveniencia y la necesidad de que las clases trabajadoras accedan, mediante un sistema de becas, a la Enseñanza Media y a las Facultades universitarias tradicionales.



salto en el vacío, unos fuegos de artificio o, más precisamente, una revolución desfasada. La Revolución francesa fué la gran Revolución, porque, junto a una revolución política, fué, sobre todo, el final de una revolución sociológica que venía de tiempo atrás verificándose en Europa: la que dió lugar a la formación de la clase social burguesa.

La marcha de los acontecimientos durante el último siglo y medio hace pensar que la burguesía que hemos conocido hasta ahora pueda ser desplazada, como sujeto activo de la política de los pueblos, por el nuevo proletariado, que, por supuesto, tampoco se parece en nada (económica ni culturalmente) al que planteaba sus reivindicaciones sociales en 1848. Es éste un hecho que no puede echar en olvido todo aquel que quiera hacer profecías políticas a largo plazo.

b) La elevación *relativa* de clase presupone que las condiciones generales de vida de cada clase social, como tal, permanecen invariables, pero se modifican ventajosamente a favor de ciertos grupos de una clase inferior, que, como consecuencia de ello, pierden su vinculación sociológica con la clase de procedencia para incorporarse a otra superior.

Si aplicamos estas ideas a nuestro estudio de la Ley de Enseñanza Media y Profesional, inmediatamente llegaremos al convencimiento de que no es la elevación *absoluta* del proletariado español lo que con ella se pretende. Tal obra únicamente podría ser el resultado de una redistribución de nuestra riqueza nacional y un reajuste de nuestra economía, que, desde luego, exceden de los alcances de una ley sobre enseñanza.

Ahora bien, lo que sí está en el propósito del legislador es que, mediante el desarrollo de la Enseñanza Media y Profesional, ciertos núcleos del proletariado —aquellos que reciban dicha enseñanza— se inserten en una clase media superior a la de procedencia, como consecuencia de la adquisición de una nueva mentalidad.

¿Es esto posible? Si insistimos en este tema es porque la discusión del proyecto de Ley en las Cortes dió lugar a que dos puntos de vista contrapuestos quedasen perfectamente marcados. De una parte, la opinión gubernamental, mantenida también por la Ponencia y por cuantos desde un primer momento reconocieron las ventajas del proyecto, que preveía, como consecuencias obligadas de la promulgación y ejecución de la Ley, esa elevación a clase media de los núcleos proletarios que de sus beneficios gozasen; de otra, la visión pesimista de los que pensaban en el peligro que supone una gran masa de alumnos arrancada de sus oficios y apartada del campo, e incrustada en la ambición de unos estudios para los que carece de aptitud, y convertida a un "señoritismo" del que ya no podrán liberarse. Se produciría así una escuela de fracasados, descontentos de su tierra, que abandonarían sus comarcas para ir a engrosar en la legión de insatisfechos que se refugia en las capitales en busca de modesto empleo, cuando no vienen a dar con sus huesos en actividades menos honestas y aun punibles.

Si intentamos continuar con este argumento, permaneciendo, no obstante, al margen de la dis-

cusión que antecede, hemos de volver la vista a ciertos supuestos previos que pueden aclararnos el problema.

En primer lugar, hemos de ponernos de acuerdo sobre la significación que concedemos al concepto de clase social. Una clase social no puede ser definida unilateralmente, atendiendo a uno solo de los ingredientes que la determinan; por ejemplo: el tipo de enseñanza que hayan recibido sus componentes individuales. La sociedad queda dividida en clases por consecuencia del reajuste automático que en su seno se verifica de las diversas fuerzas que la animan. En la primera línea de estas fuerzas —y para la sociedad burguesa de nuestro tiempo— actúa la económica (3).

Si apuramos este determinismo clasista, llegaremos a la conclusión de que no se dará, por ejemplo, una ascensión de un sector de la clase proletaria a la clase media por el hecho de que sea provisto de un bagaje cultural determinado, sino cuando —una vez adquirido ese bagaje— la clase media de esa sociedad tenga poder de absorción suficiente para incorporarse al nuevo grupo. Y esto estará determinado por las condiciones generales económico-sociológicas de la misma.

La tesis, pues, de los que temen la aparición de un nuevo señoritismo supone, por consiguiente, una solución pesimista del problema que dejamos planteado. Es tanto como declarar *a priori* que las posibilidades de absorción y de ampliación de la clase media española son nulas.

En segundo lugar, una nueva cuestión va a exigir nuestra atención: ¿es tan decisivo el condicionamiento económico de las clases como para que fuera de él no quepa hablar con sentido de "elevación de clases"? Nuestra anterior afirmación de que es imposible una comprensión de lo que la clase social sea atendiendo a uno solo de sus ingredientes, vuelve a adquirir vigencia si tratamos de contestar a esta pregunta.

Así como ha sido una consecuencia de la elevación progresiva del nivel económico del proletariado que éste haga su aparición en los Centros culturales y superiores de enseñanza, así también una elevación cultural de ciertos grupos proletarios, aun en el supuesto de que no sean absorbidos por la clase media, producirá consecuencias radicales en el país. Y no será sólo la aparición de un nuevo tipo de "señoritismo", riesgo con el que hay que contar, sino que aparecerán una serie de grupos perfectamente capacitados para intentar el reajuste económico-político de una sociedad que no tiene lugar para ellos (4).

(3) Max Weber (*Economía y Sociedad*, trad. esp., México, 1944, t. IV, pág. 56) señala el indudable matiz económico del concepto de clase social cuando dice: "la situación de clase significa últimamente... la posición ocupada en el mercado". En el mismo sentido, Tonnies: "Stände und Klassen", en el *Handwörterbuch der Soziologie*, págs. 617 y sigs.

(4) La Enseñanza media y profesional se hace cada vez más profesional. La propia denominación, hoy ya consagrada —enseñanza *laboral*—, demuestra esta evolución; de lo cual hemos de felicitarnos, ya que así se obvian algunos de los obstáculos que se desprenden de cuanto dejamos dicho en el texto.



En el sentido de cuanto venimos diciendo, hay una cosa indudable y otra hipotética en la nueva Ley de Enseñanza Media y Profesional. Lo indudable es que la ejecución de la misma *habilitará* a ciertos núcleos proletarios para el ascenso de clase; lo hipotético es si, dadas las circunstancias del momento, nuestra clase media tendrá el poder

de absorción necesario para recibirlos en su seno. Ahora bien, lo interesante es subrayar, en favor de la ley, que tanto si se da como si no se da dicho poder de absorción, las consecuencias económico-sociales de la extensión de la Enseñanza Media y Profesional han de ser beneficiosas para nuestra sociedad.

## EL PROBLEMA DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS DE MUSICA

FEDERICO SOPEÑA IBAÑEZ

Delegado del Ministerio de Educación Nacional  
en los Conservatorios de Música

Siempre que se toca el tema de la música española es para entrar en el capítulo de las lamentaciones; lamentaciones que, generalmente, se desvían hacia aspectos demasiados externos. Como en casi todo hay motivo de lamentación, y esto sin salir de lo más elemental, no es extraño que cualquier capítulo de estas lamentaciones pueda parecer decisivo cuando se trata de reorganizar la vida musical. Lo importante, lo triste, es la ausencia de una política musical, en el sentido estricto de la palabra, que combine todos los problemas. La novedad aportada por el nuevo Director General de Bellas Artes, que se encamina, indudablemente, a la creación de esa política —eso de que, por ejemplo, haya la ilusión de que el Real acoja todos los servicios musicales, desde el Consejo Nacional de la Música hasta la última clase de Solfeo elemental—, es un buen símbolo de este afán de unidad.

De esta manera, el esbozo de una posible reforma en la enseñanza musical tiene que ir ligado, necesariamente, a una política general de apertura de horizontes. De poco servirá que los Conservatorios disciplinen sus exigencias, se sientan desobligados por la presión de la inercia, si no se ofrece al mismo tiempo todo un conjunto de horizontes profesionales que pueda dar sentido a esas exigencias. Es necesario partir de lo que la música significa en la vida española. ¿Qué cosa busca el alumno oficial de un Conservatorio? La pluralidad de intenciones en los alumnos, en las intenciones de los padres al hacerlos alumnos es ya algo que marca de una manera muy específica el problema de la reforma. Naturalmente, un Centro de enseñanza combina sus programas, sus lecciones, sus exámenes y sus premios, en vista de una determinada coincidencia de vocaciones y de profesiones: siempre será un tanto por ciento muy reducido el de alumnos que estudien con fines no profesionales. Esto no ocurre en la enseñanza de

la música, y el que no ocurra no puede tomarse en sentido peyorativo, porque siempre habremos de felicitarnos si las gentes estudian música para ayudar a su formación personal. El problema está en coordinar lo que piden estos alumnos, lo que desean los padres de estos alumnos con las enseñanzas dirigidas técnicamente hacia la formación de auténticos profesionales. Ocurre, sin embargo, que este aluvión de gentes no profesionales no acuden siempre o no son enviados siempre con una sincera y limpia intención de formación cultural, sino por la creencia de encontrar un camino más fácil, un título más fácil o, a lo más, satisfacer una pequeña exigencia ornamental en la educación; es el concepto de la música como "clase de adorno" vigente en la intención y en los medios empleados, por ejemplo, en los colegios de Segunda Enseñanza, especialmente en los femeninos.

La primera misión de una auténtica política musical será la de regir, canalizar estos mismos afanes gratuitos. De nada serviría una reforma de la enseñanza si no logramos que la música esté en el cuadro normal de las preocupaciones pedagógicas; concretamente, en los Institutos y Universidades. Más abajo expondremos el posible plan de una Sección de la Escuela Superior de Música, destinada, precisamente, a formar a los futuros profesores de Música en los Institutos. Ahora nos urge señalar la importancia decisiva de esa enseñanza. No se trata de que todo muchacho que estudia Bachillerato tenga vocación de músico. La primera misión de esos soñados profesores de Música sería la de despertar posibles vocaciones, vocaciones que hasta ahora, por ausencia de buenos horizontes profesionales, eran orilladas, cuando no aplastadas, por los medios familiar y social.

Tampoco se trata de que todos sepan música. Lo que importa es servirse de la música para el



cuidado de la sensibilidad. Ningún otro arte puede ser tan decisivo para ayudar a la formación de un corazón limpio entre los muchachos: a medias con el deporte, la canción popular, la canción en conjunto, la canción religiosa en las capillas, la misma canción en multitud, son una inicial garantía para crear, junto a la aparición de mil problemas (el sexual, entre otros), todo un sistema de limpieza, de naturalidad, e incluso de vida espiritual adecuada a estos años. Se trata, es verdad, de descubrir un mediterráneo más; pero en pocas cosas como en esta de la música en la Segunda Enseñanza puede palpase el triste desprecio del español medio por la Pedagogía.

\* \* \*

El problema de la música en la Universidad ha sido ya tratado tantas veces, que me creo dispensado de insistir demasiado. Toda una parte de la historia de la cultura española está sin recoger, precisamente, por esa falta de trabajo universitario, que tanto bien hubiera hecho, incluso a nuestros mismos musicólogos. También aquí lo de menos sería una clase de Música en el sentido estricto de la palabra. Lo más importante sería un sistema que aplicase la música a los problemas humanos, espirituales, que en estos años se plantean. Los universitarios que comienzan su carrera, si han tenido durante el Bachillerato una elemental formación musical, puede ocurrir que deesen trabajar su música en serio y desde un punto de vista humano. Pocas cosas habrá más importantes que el mimar la posibilidad de organizar y dar sentido al mundo del ocio, decisivo en los años de juventud. Un mundo del ocio que debe huir de los dos polos igualmente peligrosos: el snobismo y la pasividad. Tanto las Escuelas de Bellas Artes como los Conservatorios deben hacer posible, mediante una serie de cursos muy dirigidos y muy meditados, la formación artística de los universitarios, partiendo de una indispensable base técnica que evite ese doble peligro apuntado. Es éste uno de los trabajos que actualmente nos ilusiona más, y cuya urgencia se justifica teniendo simplemente a la vista ese arrollador movimiento europeo de las juventudes musicales, movimiento específicamente universitario que apunta a lo que estas juventudes universitarias pueden y deben ser: la garantía de un núcleo importante de aficionados a la novedad, capaces de exigir el arte que nuestro tiempo solicita y de exigirlo desde un punto de vista común, con un sentido de regeneración, con una responsabilidad que sólo puede ser de verdad creadora.

Sería excesivo dar en este momento un proyecto al detalle de la reforma de la enseñanza musical: sí se puede, en cambio, marcar las líneas fundamentales. Es vieja aspiración, que puede ahora ser realizada, la de que el Conservatorio de Música de Madrid instaure una auténtica Escuela Superior de Música, cuyos títulos, después de una máxima exigencia, podrían equivaler a los de Licenciado y Doctor en las Universidades. Esta Es-

cuela Superior podría estar integrada por las siguientes Secciones:

Una Escuela de Perfección Instrumental, en la cual, junto al profesor fijo, se debe dar ocasión, por medio de diversos cursillos, a que el alumno conozca los estilos y escuelas más importantes de instrumentación. El panorama de la música instrumental es hoy tan grande que requiere, de verdad, una especialización. Ya este año el Conservatorio de Madrid hizo la experiencia de un breve curso de música francesa para piano, dado por el profesor Lazare-Lévy (el primero, por cierto, que se daba en el Conservatorio a cargo de un profesor del Conservatorio de París), que resultó un primer ensayo de consecuencias muy satisfactorias. Esta Escuela Superior de Perfección Instrumental debe organizar cursos de Música de Cámara, ya que este estudio fundamental no sólo para la formación del músico profesional, sino para todo el que se precie de músico, se hace hoy en los Conservatorios coincidiendo con el final de carrera y de manera excesivamente rápida y provisional.

Otra Sección de esa Escuela Superior deberá ser la que prepare a esos futuros profesores de Música en los Institutos. Actualmente existe ya un proyecto de dicha Sección, proyecto que garantiza una serie de cursos y cursillos que durarían dos años y que comprenderían las asignaturas de Historia de la Cultura, Dirección y prácticas de canto coral, Historia de la Música, Folklore, Canto gregoriano y canto religioso, y Pedagogía.

Sección no menos importante de esta Escuela Superior sería la que equivaliese a una Escuela de Música Sagrada, que formase en ella a los maestros de capilla y organistas, que se hacen hoy con excesiva espontaneidad, desparramados en las diversas Diócesis, salvo un pequeño grupo de los que han podido estudiar seriamente en el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma.

La puesta en marcha del Teatro Real obliga también a planear una Sección de esa Escuela Superior destinada a preparar solistas y conjuntos que puedan, poco a poco, llenar el hueco de una tradición triste y totalmente perdida.

No podría faltar la Sección dedicada a la Musicología, Sección que ha de trabajar en estrecho contacto con el Instituto de Musicología del Consejo de Investigaciones Científicas, del que pueden salir no sólo investigadores, archiveros musicales, un cuerpo paulatino de tesis doctorales, un alumnado común de músicos y universitarios, sino también profesores universitarios de Música.

Como se ve, este inicial proyecto de Escuela Superior no quiere montarse en el aire, sino atender a necesidades muy concretas, pues de nada serviría una Escuela Superior sin la posibilidad de horizontes profesionales, dignos, seguros y susceptibles de ser, precisamente, la cabeza profesional de la música.

Respecto al cuadro normal de enseñanzas musicales, la reforma del año 1942, si bien puso en orden la peligrosa proliferación de Conservatorios y Escuelas de Música, no llegó a la reforma a fondo. Es cierto que no podemos fiarnos dema-



siado de la eficacia de un decreto: interesa, sobre todo, un aire de general ilusión en el profesorado, ilusión que cuando se ha mantenido ha sido a costa de olvidar ese continuo menosprecio en que lo musical ha sido siempre tenido, especialmente, en lo referente a la enseñanza. Precisamente, de esta ilusión depende lo que siempre será definitivo: el espíritu de trabajo y emulación, de manera que se pudiera conseguir el que los premios del Conservatorio indicaran ya una selección perfectamente paralela o lo que significa, por ejemplo, en la vida universitaria un premio extraordinario de licenciatura.

No ha faltado, ni falta en las enseñanzas musicales españolas, un grupo de buenos profesores, si bien pecamos siempre de falta de estructuración pedagógica, de esto cuyo fruto son esos libros, esos manuales, esas ediciones revisadas, ese conjunto hecho de material pedagógico que debía ser un fruto continuamente renovado de trabajo en los Conservatorios. El defecto general, en este sentido, es un indudable estancamiento, que no ha recogido a su tiempo, con una mezcla de valentía y de cautela, las cosas que la música europea contemporánea ha ido descubriendo. Un Conservatorio no puede estar pendiente de las últimas novedades, esto es cierto; pero sí debe recoger lo que fué novedad hace veinticinco años, y que hoy puede quedar perfectamente incorporado a un trabajo con carácter de escuela, sin olvidar que ha de ser también el Conservatorio el que, por un orgánico sistema de cursillos, conferencias y viajes, tenga a sus alumnos al tanto de todos los gérmenes de posible renovación. De manera que el trabajo de reforma de las enseñanzas, trabajo que en este momento se ha precisado con la colaboración de todos los Conservatorios españoles, intenta esta puesta en marcha al día en métodos y formas de enseñanza. Ya la separación reciente de las enseñanzas de Declamación y Música supone un paso decisivo: de hecho, los Conservatorios de Música y Declamación eran mucho más de lo primero que de lo segundo, y esta independencia de las enseñanzas teatrales va a permitir un auge extraordinario y

una renovación no sólo de la enseñanza teatral en sentido estricto, sino también de su readaptación en el mundo de la cultura. Sólo con esta reforma radical será posible una buena y eficaz colaboración con las enseñanzas de música.

Hay en todo esto la necesidad de engranar los dos tipos de alumnos de que al principio se hacía mención: los profesionales y los que van a la música sin el intento de que esa vocación se convierta en profesión, e incluso de los que, sin una vocación específica para la música, deseen tenerla como instrumento de cultura personal. Para unos y para otros es necesario un sistema común que garantice una altura media indispensable, porque si es muy importante el que los Conservatorios den cada año buenos instrumentistas y alguno que otro concertista extraordinario, también es importantísimo que el muchacho o muchacha que vayan a quedar recluido en el piano del hogar puedan practicar con un estilo justo y preciso. De esto, precisamente, nos nace un tanto por ciento muy elevado del grupo que mantiene sobre bases auténticas la afición musical.

En esta REVISTA DE EDUCACIÓN iremos dando cuenta, paulatinamente, de los trabajos colectivos en orden a esta reforma de la enseñanza. Todo lo que ahora se diga es punto de partida para una serie de trabajos en los cuales deben intervenir todos los músicos españoles. Ojalá que esta primera perspectiva pueda interesar no sólo a los músicos, sino a todos los que comprendan la necesidad de aplicar todo el mundo de la música a la corrección de muchos defectos del carácter español, persistentemente señalados, y que, por mucha que sea la dificultad de desarraigar, no puede desobligarnos de una tarea que busca su gradual mejoría. Cuando hablo entre músicos y entre universitarios de esta nueva música española que soñamos, siempre termino con una frase, pedante si se quiere, pero que es el fondo obligado para comprender todo esto: que nos estamos jugando la forma y manera de amar de las gentes jóvenes españolas.





## EL GRIEGO EN EL BACHILLERATO

MANUEL FERNANDEZ GALIANO

Catedrático de Lengua griega en la Universidad de Madrid

Uno de mis amigos, catedrático de Lengua griega de un Instituto, me escribe para hablarme de sus impresiones, problemas y proyectos en relación con su vida profesional.

Mi amigo tiene veintitantos años, y lleva cuatro o cinco explicando su asignatura en una pequeña capital de provincia. Es lo que se llama un hombre de buena fe, un verdadero entusiasta. Cuando estudiaba Filosofía y Letras en una Universidad meridional sentía ya una especial vocación hacia la Antigüedad clásica: vocación que le llevó, superados no pocos obstáculos, a una población en que pudiera cursarse eficazmente este género de estudios. Terminó su carrera, inició la tesis doctoral, tropezó con dificultades económicas y hubo de renunciar temporalmente a sus ambiciones investigatorias para resolver su cuestión vital: firmó unas oposiciones a cátedras de Institutos, se preparó bien, obtuvo un número decoroso y marchó, lleno de esperanzas e ilusiones, a ocupar su nuevo cargo.

Los comienzos fueron muy alentadores. Mi amigo tuvo, en primer lugar, una gran suerte al encontrarse con magníficos compañeros de profesión. La plantilla del Instituto estaba completa, y como, afortunadamente, la ciudad aquella está lejos de los grandes núcleos urbanos, los catedráticos residen constantemente en ella. Son profesores muy serios, cumplidores, extraordinariamente competentes algunos de ellos, y muy poseídos todos —sobre todo los más antiguos— del papel capital que en la vida intelectual de una pequeña población deben desempeñar los catedráticos por antonomasia. No hay en aquel claustro salidas de tono, ni “snobismos”, ni apetencias políticas o caciquiles, ni aun gran afición por ninguna actividad científica no docente; pero, en cambio, las tres cuartas partes de sus componentes son espléndidos maestros que llevan años y años dedicados a pulir y desbastar rudas materias primas para transferirlas inmediatamente, algo más moldeables y aseadas, a las bancas de la Universidad vecina. A mi amigo le acogieron con gran cordialidad, lo cual, como puede suponerse, contribuye a su bienestar.

También está bastante satisfecho con respecto a la instalación material del Instituto. Cuando tomó posesión, el Centro se hallaba alojado en una vieja casona que había sido, sucesivamente, Palacio Episcopal, Comandancia Militar, Delegación de Hacienda y sede de un Casino; pero su estancia en aquellas lóbregas aulas fué muy breve.

El Instituto se trasladó en seguida a un maravilloso edificio, capaz para tres mil alumnos y dotado de todos los adelantos y comodidades. Es cierto que falta todavía la calefacción central, y que no ha llegado todavía más que la tercera parte del mobiliario; a pesar de todo ello, mi amigo se encuentra a gusto en el local, cosa importante también para toda labor pedagógica.

El único pero que tal vez podría ponerse al nuevo Instituto es su enorme tamaño, desproporcionado en relación con el exiguo número de alumnas —porque el Centro es femenino— que a él acuden. Y también se da un curioso contraste entre el lujo material de la moderna instalación y la bajísima esfera social de que la mayoría del alumnado procede. En este aspecto, nuestro amigo es hombre afortunado, porque al no comenzar su asignatura hasta quinto año, las alumnas llegan a su clase una vez atravesado ya el costoso aprendizaje, a lo largo del cual se ha logrado, con paciencia infinita, que articulen sus palabras de modo inteligible, saluden como personas, no voceen en la capilla y se laven con alguna frecuencia las manos; y una vez conseguido ese estado, mi amigo asegura que, tal vez por su más humilde procedencia, las niñas se portan bien, son dóciles y disciplinadas, cobran afecto al Centro a que asisten y, desde luego, pueden afrontar airoosamente el parangón con el aluvión de señoritas “de buena familia”, pero díscolas, perezosas y maleadas, que suele caer inevitablemente sobre los sufridos lomos del Instituto en los comienzos del curso séptimo.

Mi amigo, a quien anima una sincera vocación didáctica, sería, pues, el hombre más feliz del mundo si explicara Historia o Matemáticas. Ahora, en cambio, se muestra en sus cartas escéptico y desanimado, y en alguna de ellas ha llegado a confesar abiertamente, extremando tal vez la nota pesimista, que su labor como profesor de griego no ha alcanzado la eficacia debida y la que su preparación y entusiasmo daban lugar a esperar. Y ello ¿por qué? Vamos a escucharle.

“Recién llegado a ..... sentí una cierta curiosidad acerca de cuál sería la posición de las alumnas frente a la nueva asignatura; me pareció, pues, interesante organizar una encuesta, cuyas contestaciones servirían no tanto para calibrar el grado de formación de sus autoras o sus preferencias intelectuales como para introducirse, a través de ellas y de sus manifestaciones, en el seno de sus modestos hogares y escuchar en ellos



qué es lo que opina la gente, la más humilde e iletrada de las gentes, acerca del griego en el Bachillerato. Y así, el primer día del curso, garantizando previamente el anonimato de las respuestas por dar a éstas mayor sinceridad, planteé a un centenar de alumnas de los tres cursos últimos la siguiente pregunta: "¿Por qué se estudia el griego en la Enseñanza Media?".

"Los resultados fueron tan desoladores como acordes con lo previsto. Unas cuantas contestaron con un seco "No lo sé". Otras daban razones tan materialistas como: "Porque así lo pide el programa", "Porque sé que sin él no me aprueban", "Porque lo ha ordenado así el Ministro de Educación Nacional" o "No tengo la menor idea, pero me figuro que nuestros superiores no van a querer que perdamos el tiempo". Varias se salían por la tangente con respuestas varias como: "Porque es asignatura bonita", "Para saber una lengua más", "Porque el saber no ocupa lugar" (en esto coincidieron cinco o seis), "Por cultura", etcétera; o bien atribuían un cierto valor social al conocimiento del griego, contestando cosas como: "Para poder enorgullecernos hablándolo", "Para no hacer el ridículo muchas veces", o incluso "Porque viste mucho el saberlo".

"Allí se vió cómo la mayor parte de las alumnas se había devanado los sesos en difícil búsqueda de argumentos válidos para la defensa del griego. Leí respuestas como: "Porque los griegos se sentirían orgullosos de que los españoles la hablen", "Para conocer los ritos de la Iglesia oriental", "Para entender la Mitología"; pero, sobre todo, más de la mitad de las alumnas preguntadas consideraban como la principal razón para el estudio del griego su utilidad en relación con el conocimiento del vocabulario español, especialmente por lo que toca a los vocablos técnicos. Bien se advertía en tales respuestas un amable deseo de no desairarme del todo confesándome sinceramente su opinión acerca de la absoluta inutilidad de la lengua helénica.

"No hubo más que una alumna entre cien que hiciera referencia al tan discutido valor formativo de los idiomas clásicos; y no pasaron de diez o doce las que mencionaron la lectura de los autores e inscripciones como fin primordial de su estudio.

"En las alumnas de sexto y séptimo, particularmente en estas últimas, la sinceridad empezaba a hacerse más palpable. Seleccionaré algunos fragmentos de varias contestaciones de este tipo: "Para la vida práctica moderna tal vez sea perder un poco el tiempo que teníamos que aprovechar en cosas más prácticas y que nos valieran para el ritmo de vida a seguir". "Es una carga más para la que vaya a dedicarse a idiomas o a oposiciones". "Lo considero innecesario por ser una lengua muerta". "Comprendo que se estudie poco, porque no es una lengua de tanta importancia como el inglés que, con la guerra, a mi modo de ver, será la lengua mundial". "De todos los idiomas que en el Bachiller se estudian es el menos importante". "No es muy necesario". "Por ser muy parecido al latín, aunque no es tan necesario como las Matemáticas, Geografía, etc.". "No se saca mucho provecho de ello, porque no

es como otras lenguas que se puedan hablar, y lo estudiamos porque nos lo piden en el Bachiller". "Yo creo que en el Bachiller no es necesario estudiarla, pues se debía estudiar en algún Centro dedicado al estudio de lenguas muertas". "Tememos que haya otras asignaturas más importantes". "A los que no piensen estudiar idiomas o Filosofía no les sirve para nada, y, además, como no lo piden en el Examen de Estado, nos quita tiempo para estudiar otras asignaturas base que luego nos las exigen". "Nos quita de estudiar otras asignaturas". "No debían ponerlo en el Bachillerato, pues tenemos demasiadas asignaturas y al final nos hacemos un poco de barullo". "Porque es un gran auxilio para el estudio del latín, que es una de las materias más importantes del Bachillerato, debido a que lo piden en el Examen de Estado. Y uno de sus inconvenientes es que su estudio resta tiempo a otras materias similares al latín y que entran también en el Examen de Estado, que podríamos decir que al fin es lo más importante de todo el Bachiller". Y así sucesivamente. Usted verá muy bien qué desfavorables resultaban las conclusiones de esta encuesta, no ya con respecto a las embrionarias opiniones de las alumnas, fáciles de modificar por medio de razonamientos adecuados, sino en relación con la hostil posición de sus familias frente al griego."

Aquí termina la larga cita de la carta de mi amigo, que sigue contando cómo inició en seguida una dura campaña de predicación casi misional concertada con una intensa labor de clase. A juzgar por sus palabras, mentiríamos si dijésemos que no obtuvo buenos resultados en el orden docente, pero también si pretendiésemos que logró romper victoriosamente el denso murallón de recelo y enemistad que rodea al griego. Las razones de este fracaso son las consabidas, entre las cuales descuello la ausencia de esta lengua en el Examen de Estado y, por ende, su posición secundaria, como de asignatura de adorno, en la mayor parte de los Centros.

Sería muy larga —y triste— la enumeración de los distintos procedimientos que han conducido a tal degradación: Centros de enseñanza en que se ha suprimido pura y simplemente la asignatura; otros en que se le dedica una hora a la semana durante el quinto y el sexto; otros en que se sugiere al profesor de griego que dedique parte de sus horas a ayudar al de latín o a explicar esa cosa un poco abstrusa que se llama "etimologías"; padres de familia irritados ante el hecho de que "hasta el profesor de griego suspenda" (histórico); Juntas calificadoras encolerizadas ante un helenista demasiado riguroso; etc., etc.

¿Resultado de tal situación? Desmoralización del catedrático, a quien no se le puede exigir el heroísmo necesario para mantener una lucha épica contra la sociedad entera, y, por consiguiente, un casi absoluto fracaso del griego en la Enseñanza Media. Para darse cuenta de esto hay que haber visto las cosas desde la Universidad, y más concretamente, desde la clase del primer curso de Comunes, en la cual hay indefectiblemente más de un 75 por 100 de alumnos que ignoran hasta el alfabeto o no aciertan más que a leer medianamente o, en el mejor de los casos, traen por todo



bagaje "las declinaciones y algo de *lyo*", peregrina expresión que nos ha tocado escuchar más de una vez. No hay que decir que el pequeño número de alumnos bien preparados naufraga en este deplorable mar de ignorancia; y así, los efectos se suceden y acumulan en cadena: bajo nivel de los Estudios Comunes, y, como consecuencia de ello, de los de Filosofía clásica y del Doctorado, y de las oposiciones a Instituto y, por tanto, del nuevo profesorado de Enseñanza Media, con lo cual se agravará evidentemente el problema de la formación clásica de los futuros bachilleres. Un perfecto círculo vicioso que, si muchas veces se rompe —y no hay que citar ejemplos magníficos—, es gracias a ese supremo don de la improvisación y del autodidactismo que, a cambio de tanto desgobierno y confusión en planes y disposiciones legales, ha otorgado la Divinidad a nuestro pueblo.

Y es que —repetámoslo aun a trueque de parecer tediosos— no hay nada peor que las cosas hechas a medias, y esto es lo que ha ocurrido con el griego en el plan del 38. Si, terminada la guerra y extinguido, por lo visto, el arranque de entusiasmo humanístico que informó y moldeó en forma discutible, pero consecuente consigo misma, el mencionado plan, se juzgó que éste era demasiado optimista en cuanto al papel de las Humanidades y a las posibilidades de España en este aspecto, se debió suprimir el griego de manera tajante y dejarlo reducido a la enseñanza universitaria; y si no se opinaba de esta forma, entonces había que conservar el Examen de Estado en su forma primitiva —dosificando, claro está, con infinita prudencia las dificultades de la prueba de griego— y obligar al alumnado a pasar, quieras que no, por el aro helénico y confiar en que el tiempo y el ambiente creado por las nuevas generaciones de profesores lograrían enraizar la flameante disciplina y encajarla perfectamente entre las restantes del Bachillerato. Pero lo que no podía hacerse sin correr al fracaso infalible era conservar esa absurda y artificial situación intermedia: si se trataba de dar a la juventud española una sólida formación clásica, se ha perdido lastimosamente el tiempo y el dinero en ello empleados; y si no se intentaba más que montar una seductora farsa para el extranjero... bien, no creamos que de fronteras afuera no se enteran perfectamente de lo que aquí pasa.

Pero quizá es inútil seguir dando lanzadas al moro muerto del plan 38, del que tanto se ha hablado ya; o mejor dicho, a su aplicación práctica, que es lo que aquí hemos criticado. Hoy se habla abiertamente de una reforma de la Enseñanza Media; y aquí es donde reaparece mi amigo el de provincias que es quien ha dado origen a estas deshilvanadas notas.

"Nos llegan algunas noticias vagas de la reforma proyectada, y, la verdad, no sé qué pensar. Si no le molesta a usted la pedantería de la cita, le diría, variando algo las palabras de Demóstenes, que lo mejor que tiene esta malísima situación es que se mantiene porque no se ha puesto mano en ella para mejorarla, lo cual da esperanzas de que se enmiende y sanee; pero que si, una vez hecha con general aprobación la reforma, continuaran las cosas como están o peor que lo

que están, entonces sí que no cabía otra solución que cubrirse el cabello de ceniza y echarse a llorar.

"Lo digo porque he oído hablar —puedo equivocarme, porque ya sabe usted lo deformadas que llegan estas cosas desde Madrid— de cuatro años de Bachillerato elemental más otros dos de "levísima especialización" en Ciencias o Letras, más, posiblemente, un año, emparedado entre el Examen de Estado y el de Ingreso en las Universidades, de preparación para éstas. Todo el mundo coincide —menos mal— en que el griego ha sorteado una vez más el consabido temporal de hostil antipatía para afincarse definitivamente en los dos años especializados de Letras. Ya es algo el haberse salvado, aunque sea soltando tanto lastre como es el de las tres cuartas partes de los alumnos que, previsiblemente, acudirán a la sección de Ciencias. Pero a los catedráticos —y sobre todo a los catedráticos desinteresados— eso no nos preocupa. Más vale estar solos que mal acompañados, que bien puede calificarse de mala compañía la de quienes, como ha visto usted en algunas de mis alumnas, se disponen a cursar el griego entre suspiros y reniegos. Ahora bien, ya que hablamos nuevamente de mi encuesta, voy a copiar una contestación que tal vez puede aleccionarnos a todos un poco. ¡Sería gracioso que la sensatez pedagógica hablara esta vez por boca de una alumna de sexto!

Esta de que hablo empieza con las acostumbradas consideraciones acerca del estorbo que supone el griego para aprobar el Examen de Estado, "que es lo fundamental", etc., y luego apunta tímidamente una solución: "Quizá sería suficiente estudiar sólo dos años de griego, pero, verdaderamente, para estudiar su gramática hacen falta más". Y aquí esta señorita ha dado en el clavo. En efecto, dos años de clase alterna no bastan, ni mucho menos, para enseñar una lengua tan complicada como es la griega: en esto creo que estamos todos de acuerdo. ¿Qué opina usted de esta cuestión? ¿Cree usted que hay manera de que el nuevo plan constituya una mejora para la formación clásica de nuestros alumnos, o al menos de una parte de ellos?"

Voy, amigo mío, a exponerle a usted, en orden de peor a mejor, las soluciones que se me ocurren. También aquí hemos hablado varias veces del caso, y quizá me tache usted de machacón al ver cómo me repito con respecto a la memoria que usted firmó, dirigida a nuestro Excmo. señor Ministro y publicada en *Estudios Clásicos*, de algunos de cuyos párrafos soy autor, y al artículo que hace ya tiempo apareció en los *Anales del Instituto Isabel la Católica*. Pues bien, afronto este riesgo: prefiero aburrir a callarme. Si mis palabras, mil veces repetidas, logran su propósito, imagínese cuál será mi satisfacción y si no consigo nada, siempre me quedará, no el estúpido regodeo del "ya lo decía yo" ante las dificultades, sino la tranquilidad de conciencia que da el haber hablado cuando hay quien escuche y cuando el que escucha sabe entender y quiere y puede obrar.

La primera solución es muy sencilla: déjese todo como está ahora, sin incluir el griego en-





tre las pruebas del examen final. Como no serán tres, sino dos los cursos de clase alterna, no habrá ya nadie, ni el más entusiasta, de los profesores, que piense en enseñar a traducir a Jenofonte ni al más aplicado de los discípulos. Los unos seguirán enseñando "declinaciones y algo de *lyo*"; los otros, explicando leyendas mitológicas o etimologías o echando una mano al escolar en su lucha contra el *De bello Gallico*; y todo ello ante un limitadísimo auditorio de diez o doce alumnos por curso. ¡Caro lujo va a ser para el Estado el mantener las clases de griego! Pero, hablando en serio, no pensamos ni por un momento en que tal criterio pueda prosperar.

La segunda solución sería penosa, pero lógica: consistiría, sencillamente, en suprimir el griego y declarar, honrada y modestamente, que España no está todavía en condiciones de organizar un Bachillerato humanístico; o quizá, que España se adelanta a los acontecimientos y es la primera en prescindir de unas materias que, desgraciadamente, encuentra cada día menos cultivadores y aficionados en el mundo. Tampoco creemos que se llegue a esta decisión, ni sería prudente hacerlo mientras exista esperanza de poder llegar a soluciones mejores.

Hay una tercera posibilidad, que consistiría en incluir el griego entre las pruebas finales del Bachillerato con plena obligatoriedad; con ello, nuestra lengua recobraría gran parte de su perdida importancia en muchos Centros de enseñanza. Ahora bien, ¿cuál sería el contenido de esa prueba final? ¿Una fábula de Esopo elegida entre las más fáciles? ¿Una frase redactada *ad hoc* en un griego de gabinete del que quedarían cuidadosamente excluidas todas las dificultades de alguna magnitud? Sí, éste sería un mal menor, tal vez la promesa de una cierta mejora en el nivel medio del alumno; pero no es, ni mucho menos, el ideal.

Otra cosa en que podría pensarse es la posibilidad de hacer diaria la clase de griego durante los dos años. No es éste el lugar de tocar con extensión el tema de la conveniencia de la clase diaria, que hoy no existe prácticamente en la enseñanza. Por mi parte, soy un decidido partidario de este eficaz sistema, y considero que el rendimiento de una clase diaria de griego durante dos años no sólo estaría, con respecto al de una clase alterna de tres, en una relación de 100/75, como desde un punto de vista exclusivamente matemático podría pensarse, sino casi de un 100/50, y ello por la mayor intensidad que puede darse a un estudio concentrado e ininterrumpido. Pero, claro, aquí tropezamos con el eterno problema del recargo de asignaturas. Si la especialización ha de ser levisima, ello quiere decir que los alumnos de Letras no podrán prescindir ni de la Física y Química ni de las Ciencias Naturales, y si han de compaginar estas disciplinas con una lengua moderna y dos clásicas, más Filosofía, Geografía e Historia y Literatura, ¿cómo establecer clase diaria sin salir de Málaga para entrar en Malagón?

Yo comprendo o creo comprender las razones que impulsan a las jerarquías académicas a no establecer una tajante separación de las dos especialidades. Hace apenas unos días hablaba yo en un artículo del dilema de la Enseñanza Me-

dia francesa, que, al luchar contra la poca halagüeña perspectiva de un mundo de abogados desconocedores del álgebra y de técnicos ignorantes en cuanto a las ciencias del espíritu, cae en el peligroso escollo del recargo de los horarios, "que tiene en contra, con singular unanimidad, a alumnos, padres, profesores y médicos". También aquí existe el colosal problema. ¿Podrá resolverlo la solución intermedia que ahora se preconiza?

Pero hay otro aspecto de la futura reforma en que puede estar la solución, no sólo para el griego, sino también para otras muchas cuestiones pedagógicas: me refiero a la promesa de flexibilidad y tolerancia para el establecimiento de los diversos tipos de Bachillerato que, por distintas razones, puedan aparecer como convenientes en ciertos Centros especiales.

Pues bien, en relación con este anuncio, yo propondría lo siguiente: 1.º Que se mantuviera en la mayoría de los Centros el griego en las condiciones que antes exponíamos, es decir, o bien con dos cursos de clase diaria, que sería lo mejor, o bien con uno de diaria y otro de alterna, solución muy estimable, o bien, si no hay otro remedio, con dos de clase alterna, pero con examen final obligatorio. Un examen que, como arriba decíamos, resultaría insuficiente y aun ridículo, pero que constituiría la garantía de una efectividad —de una modesta efectividad— del estudio del griego en la totalidad de los Centros capacitados para la especialidad de Letras. 2.º Esta solución es, sin duda alguna, sumamente imperfecta si no se quiere clase diaria. La situación variaría muy poco con respecto a la antes expuesta en relación con la entrada de los alumnos en la Universidad. Pero nadie negará la necesidad de que exista una buena sección de Filología clásica en ésta: algo así como una solera que, sea mucha o poca o nula la producción, queda ahí dispuesta a producir buen vino cuando sea preciso. Y es de todo punto evidente que a esta sección, para que alcance la eficacia debida, deben acudir alumnos bien formados. Pues bien, ¿sería muy difícil organizar unos cuantos Institutos especializados en Humanidades —bastaría, tal vez, con que hubiera uno en Madrid, otro en Barcelona, otro en Salamanca y uno o dos más distribuidos por el resto de España— en que la especialización de Letras comprendiera dos años de latín diario unidos a los cuatro comunes de clase alterna, más otros dos —o quizá tres— de griego diario, más dos lenguas modernas y alguna otra disciplina literaria? De ahí saldrían los futuros Licenciados en Filología clásica. ¡Qué espléndida labor podría hacerse en la Universidad cuando los recién entrados en ella tradujeran a Platón, lo cual, después de todo, no es ni más ni menos que lo que sucede en muchas Facultades extranjeras!

Pero Dios me guarde de entrar en el reino de la utopía. Ni habrá quien pueda tildar estas breves notas de optimistamente fantásticas, sino más bien de demasiado modestas en el enfoque objetivo de la cuestión. Obsérvese que renunciamos —nos hacen renunciar— de un golpe a la mayor parte de los alumnos, que, como antes decía, acudirán probablemente a Ciencias; que admitimos, muy a



regañadientes y sugiriendo mejores soluciones, una especie de vida latente para el griego condenado a modestísima eficacia en el círculo de los futuros abogados, políticos, economistas y licenciados en Filosofía y Letras no dedicados a Filología clásica; y que, en una especie de platónico repliegue, nos refugiamos en nuestra torre de marfil para reclamar que, por lo menos, salgan anualmente cincuenta bachilleres —¡en toda España!— especializados de veras en Humanidades: una au-

téntica *élite* que sepa hacer ver el día de mañana a las alumnas de mi amigo lo que un bien intencionado, pero no logrado ensayo no les ha podido mostrar.

Y ahí queda mi respuesta a este buen profesor. Si nada vale, olvídense al punto. Si sirve para algo, aún estamos a tiempo de aprovecharla. Que se leirá con atención, no lo dudo. Y de que se enjuiciará rectamente, estoy muy seguro. En manos está el pandero que bien lo saben tañer.

## UNA POLITICA BIBLIOTECARIA

IGNACIO AGUILERA

Director Adjunto de la Biblioteca de Menéndez Pelayo, en Santander

Más de una vez hemos leído, hemos escuchado, acaso hemos dicho que era menester la creación de una política bibliotecaria en España. No fuimos justos. Lo hubiéramos sido si, más modestamente, nos hubiéramos limitado a propugnar la creación de la política bibliotecaria de nuestro momento. De esta forma no negaríamos un pasado glorioso, que es, que debe ser nuestro mayor timbre de gloria. Está por hacer la historia de las Bibliotecas españolas, y echamos de menos una *Galería* de los más ilustres bibliotecarios de otras edades. Lo que ellos hicieron fué la política bibliotecaria de su momento. Tengamos nosotros conciencia de cuál ha de ser la del nuestro y tengamos arrestos para llevarla a cabo.

Vamos a intentar en estas páginas, de una manera sencilla, y dicho se está que sin pretensiones exhaustivas, decir algo sobre lo que pudiera ser la tarea bibliotecaria de esta hora. No hay que decir que esa tarea sería, nada más ni nada menos, que una de las realizaciones del deseado *Plan de Educación Nacional*.

### LAS BIBLIOTECAS DE ESPECIALIDAD

En este epígrafe queremos incluir la Biblioteca Nacional y las Bibliotecas Universitarias, las Bibliotecas especiales —del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de Menéndez Pelayo, Central de Barcelona, del Ateneo de Madrid, etcétera— y cuantas, aunque de menor volumen, están integradas por fondos dedicados a una especialidad científica o técnica.

En estos Centros de alta cultura se continuará especialmente esa tradición bibliotecaria de que hablábamos antes, sin que esto quiera decir, en manera alguna, que no deban beneficiarse esos

Centros y esos fondos bibliográficos de los adelantos de la técnica biblioteconómica del actual momento.

Otra cuestión de la que por su importancia, y también por su dificultad, no vamos a ocuparnos ahora es la de las relaciones, de los nexos que deben ligar esas Bibliotecas de especialidad con las que serán objeto preferente de este trabajo. Pero sí nos interesa dejar bien sentado que no bastará estimar como no antagónicas una y otra tarea bibliotecaria, sino que será menester juzgarlas complementarias y sin solución de continuidad. Hay que pensar en el lector, en el estudioso, y hay que procurar, hay que lograr que su ascensión por los varios estadios del saber no se haga penosa en lo innecesario; sobre todo, que el paso de uno a otro grado de la vida cultural se le aparezca como un abismo al que ha de arrojarle ignorando su dimensión.

Por otra parte, estimamos que si nunca será verdaderamente eficiente el servicio de la más modesta Biblioteca rural sin la debida organización de las Bibliotecas superiores de que dependa, en el actual estado de cosas tampoco la Biblioteca superior habrá logrado la justa selección de sus estudiosos si no ha llegado, por medio de la imprescindible, extensa red bibliotecaria, a todos los rincones de la Patria donde un libro puede servir de instrumento que despierte una vocación.

Será, pues, menester que el más modesto encargado de Biblioteca rural piense, al dirigir a sus lectores, en que hay otros Centros de cultura superior hacia los que debe orientar a su *clientela* mejor dotada, y, a su vez, el más encopetado bibliotecario de Centro superior debe colaborar, con la mayor fe, en la orientación de las mejores lecturas, de la más eficaz organización de esos Centros de cultura popular.



## COLABORADORES

Los colaboradores de esta tarea bibliotecaria serán, quién lo duda, cuantos de buena fe, y sometidos, por consiguiente, a las normas y a las jerarquías, quieran aportar su esfuerzo a una obra cultural de la que todos —sin distinción de edades, de preparación científica, de residencia, etcétera— pueden beneficiarse.

Querer superar un estado de cosas no implica necesariamente desestimación para lo ya hecho. Desde hace un cuarto de siglo, poco más o menos, el Ministerio de Educación Nacional viene realizando una tarea de extensión bibliotecaria, que nos atrevemos a calificar, sin censura para nadie, de tímida.

Alguna provincia de España había, con anterioridad, orientado esa misma obra con más arrestos, con técnica de trabajo más precisa, con organización, en fin, más eficiente. No debemos soslayar esa realidad, sino enorgullecernos de que en un pedazo de la tierra española se hiciera ese meritorio esfuerzo, y, por otra parte, debemos sacar las pertinentes consecuencias de ese hecho. Esa organización bibliotecaria sigue hoy pujante y en primera línea, debidamente enlazada con la organización estatal. Superemos aquélla de la única manera posible: superando la de todas las demás regiones españolas.

En un número considerable de nuestras provincias se ha logrado ya una colaboración con la Dirección General de Archivos y Bibliotecas de las Diputaciones Provinciales y los Ayuntamientos. La organización de Centros Coordinadores de Bibliotecas —iniciada en 1940, desde Oviedo— es una realidad no desdeñable, aunque sí, es claro, superable. En todo caso, no debemos perder de vista que, hasta fecha muy reciente, la iniciativa ha partido de las provincias, sin que esto quiera decir, como se verá en seguida, que no estimemos inexcusable la alta dirección y la colaboración de todo orden del Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General competente. Y no sólo esto. Del Estado español, por medio de todos aquellos organismos que, de una u otra manera, tienen un deber de colaboración y orientación en esa tarea cultural.

Para mayor claridad en la exposición, aunque conscientes de que dejamos muchos y muy importantes cabos por atar, ejemplifiquemos con una

ORGANIZACIÓN BIBLIOTECARIA  
PROVINCIAL

Uno de los defectos de esa organización estatal a que nos hemos referido fué el de la uniformidad, el de la despersonalización. Tendencia a unificar la denominación de los Centros, llamándolos "Biblioteca Pública" o "Biblioteca Pública Circulante"; excesiva uniformidad también en los lotes bibliográficos servidos, ya que no basta una elemental clasificación de los envíos para zonas de tanta o cuanta población, de desarrollo

de tales o cuales actividades, sino que, además, hay que cuidar que en cada biblioteca no falten los libros que hacen referencia al pasado de la localidad, a sus hijos ilustres, etc.; uniformidad, asimismo, en las instalaciones, sin que percibiésemos la debida diferencia en la arquitectura, en el trazado del mobiliario, etc., de una y otra biblioteca. Frente a esto, creo que a cada una debe adjetivársela con el nombre de una figura, a ser posible de las Letras, la Ciencia o la Técnica, y en todo caso con personalidad no discutible por bandos, hija del pueblo donde radique el Centro; cuidar muy especialmente la presencia de libros que exalten los valores locales de todo orden, que fomenten el amor a la Patria, ejemplificada, digámoslo así, en un trozo de su tierra, y junto a esa literatura, toda la posible para fomentar el civismo entre los lectores; dar la mayor personalidad posible a la instalación de cada Centro, lo que es, más que nada, cosa de detalle; es decir, que sobre una misma estructura arquitectónica, sobre un mismo esqueleto de mobiliario, se añada algo que dé la máxima personalidad a cada instalación.

Más importancia tiene todavía, para la debida organización bibliotecaria provincial, determinar lo que debe ser la

## BIBLIOTECA PROVINCIAL

Denominamos de este modo —aunque pueda y aun deba llevar otra adjetivación menos administrativa— a la Biblioteca que, desde la capital de cada provincia, ejerce funciones de Biblioteca Central del Centro Coordinador respectivo.

Vamos a señalar algunas —sólo algunas— de las características que, a nuestro juicio, deben tener esas bibliotecas.

Pensemos que se trata de una capital de provincia en la que no hay otra biblioteca de consideración; por ejemplo, una Biblioteca Universitaria. Las más de nuestras Bibliotecas provinciales cuentan, como es sabido, con un fondo considerable que llevó a ellas, desde los conventos, la desamortización. Ese fondo, que es como la solera de esas Bibliotecas, deberá ser objeto del mayor cuidado en su conservación y del mayor esmero en su catalogación y clasificación.

Por lo que a catálogos se refiere, indiquemos que en la Biblioteca provincial deberá estar, no sólo el catálogo de la misma, sino el de cuantas Bibliotecas integran la red provincial, y también el de cuantas otras públicas, semipúblicas y aun particulares cuenten con fondos de algún interés y quieran beneficiarse del servicio técnico de la Biblioteca provincial, que sólo exigirá a cambio del servicio un ejemplar del catálogo redactado.

Un fondo que, cuando no exista, debe formar con el mayor esmero el bibliotecario —y, en todo caso, debe acrecentar— es el de temas locales. La Historia, en sus más varios aspectos, y lo impreso en cada momento, que ya se está haciendo historia, debe ser amorosamente reunido, conservado y clasificado. Se nos dirá que esa sola tarea con-



sume las energías todas de un hombre bastante bien dotado y especialmente preparado. Así es en efecto. Pero ese doble inconveniente puede evitarse si las oposiciones a cada Biblioteca se hacen con cuestionarios especiales que, a la vez que capaciten especialmente para la labor concreta del Centro, fijen, valga la expresión, el bibliotecario al Centro mismo, y no hay que encarecer la especial importancia que la continuidad personal tiene en la tarea bibliotecaria. Por otra parte, para esa labor, como para la formación de la Hemeroteca regional, de que en seguida hablaremos, el bibliotecario deberá contar, inexcusablemente, con todas aquellas personas con preparación y afición por los temas locales. No se nos oculta que esta tarea coordinadora de esfuerzos es verdaderamente difícil en los más de los casos; pero la generosidad del bibliotecario, dispuesto siempre a ofrecer a los demás el fruto del propio trabajo, termina casi siempre venciendo esas resistencias individuales.

Un cuidado especial deberá dedicarse a la sección de Hemeroteca. Ni que decir tiene que no podrán faltar en ella las colecciones de las publicaciones periódicas de la localidad. Si pudiera llegarse a la confección de catálogos especiales de esa prensa, con ficheros de las colaboraciones destacadas de los escritores locales, de las efemérides de algún relieve de la vida provincial, etc., etcétera, mejor que mejor.

Habrà, es claro, en la Biblioteca la sección de obras generales. Esta sección es, probablemente, la de más difícil formación por la universalidad de conocimientos y por la subsiguiente indeterminación de límites. En términos generales, la selección de ese fondo debería venir señalada por un organismo central, asesorado por las máximas autoridades, si bien dejando al bibliotecario provincial un margen para matizar, permítasenos la expresión, con adquisiciones directas ese lote, en continua renovación por otra parte. No importa tanto su volumen como el esmero en la selección y la agilidad para renovar el fondo a la vista de las novedades bibliográficas.

Las secciones de especialidad no existentes en otras Bibliotecas de la capital, deberán crearse en la Biblioteca Central. ¿Cómo? Aunando toda clase de esfuerzos. Por fortuna, se percibe un resurgir de Corporaciones y gremios. Aliéntese ese resurgimiento desde donde se pueda. Puede, sin duda, hacerlo la Biblioteca. Pongamos un ejemplo: Un Colegio profesional —de Abogados, de Médicos, de Doctores y Licenciados en Letras y Ciencias, de Arquitectos, de Ingenieros, etc.— o un gremio artesano —cada día más necesitado de técnica, cuyos adelantos se fijan en publicaciones (libros o revistas)— dispone o puede disponer de fondos para la formación de una Biblioteca de su especialidad. ¿Por qué fracasan tan frecuentemente esos proyectos organizadores? Por la falta de personal bibliotecario. La Biblioteca Central debe ofrecerles esa organización, con sus salas especiales, con la catalogación y clasificación más minuciosa y eficaz de los fondos, con su servicio circulante, tan ágil como riguroso. Cuando la Biblioteca llega a convencer a un lector de que ese

rigor en los plazos del servicio circulante es la mejor garantía para el más eficiente servicio a todos los lectores, se habrá logrado dar una lección de auténtica ciudadanía, de justo concepto de la libertad, de que tan necesitados estamos los más de los mortales.

Dicho se está que esas secciones especiales se extenderán a todos los profesionales de la provincia a través de la organización bibliotecaria. Si se organiza, por ejemplo, en la Biblioteca Central una Sección Pedagógica, se deberá tener el mayor cuidado de que todos los maestros de la provincia estén informados de los libros y revistas que integran la Sección en cada momento, y dispuestos unos y otras a buscar su lector donde fuera menester.

Enlazada a esta Sección Pedagógica, cuando fuere posible, deberá en toda Biblioteca organizarse una Sección Infantil. Hay abundante y asequible literatura sobre la organización de esas Secciones para que digamos nada ahora sobre el particular. Ni es menester encarecer su importancia si se considera que esos lectores de libros elementalísimos, o simples oyentes de la "Hora del cuento", serán los lectores del mañana. Además, pocas cosas tan aleccionadoras para el bibliotecario como la observación atenta de estos minúsculos lectores.

#### CASA DE LA CULTURA

No hay duda de que con la misma facilidad con que se proliferaron los Ateneos en la segunda mitad de la pasada centuria, han ido desapareciendo en nuestros días. Ni se quiera ver la razón de esa crisis en sólo causas extrañas. El democrático sistema de gobierno en esos Centros los convertía —muchas veces contra la misma intención cultural de sus organizadores— en campo de luchas políticas, con predominio de no importa qué tendencia. Sin embargo, allí donde hubo un Ateneo y hoy no existe, se le echa de menos.

Creemos que estas Bibliotecas Centrales y otras importantes de la red provincial deberían suplir la falta de aquellos Centros culturales, evitando ahora, con la debida organización jerárquica, los inconvenientes apuntados. Por eso, a nuestro juicio, no debe faltar en ninguna Biblioteca la necesaria sala de conferencias y conciertos, ni aulas para enseñanzas complementarias de las que se expliquen en otros Centros de la localidad, ni sala de Exposiciones artísticas o técnicas.

Esta tarea cultural, aparte del valor que en sí mismo tiene, servirá para atraer a los libros una gran masa de posibles lectores. Porque no hay que engañarse: el libro, para quien casi profesionalmente no vive de su estudio, de su lectura, es un instrumento de laboriosa, de penosa ejecución, como lo puede ser el arado para quien no tiene hábito de cultivar la tierra u otro instrumento de oficio para el no iniciado en su práctica. La conferencia, la charla —con su corolario recomendatorio de unas pocas y selectas obras— puede servir de eficazísima propaganda al lector.



## LA RED BIBLIOTECARIA

Hemos señalado algunas de las actividades que debe desarrollar la Biblioteca Central, y si no hemos insistido en la organización de su Sección popular, no es porque no deba constituir pieza fundamental de su estructura, sino porque cuanto se diga ahora de tal Sección en las Bibliotecas de la red vale para la organización de esa misma Sección en la Biblioteca Central.

Esta —que depende de un organismo bibliotecario central, y que, por otra parte, debe sostener una relación íntima (para servicio de préstamo, organización de actos culturales, etc.) con las demás Bibliotecas de su rango— es, a su vez, la cabeza del servicio bibliotecario provincial.

No hay que justificar la urgente necesidad de la organización de esas redes —cuanto más tupidas, mejor— de Bibliotecas populares. La organización de Universidades obreras, de Institutos laborales, de Centros de formación profesional, de Escuelas de aprendices, la multiplicación de becas para estudios, etc., todo nos habla de una honda, cristianísima —y con ello dicho se está que justa— revolución en el concepto de la extensión cultural. El libro marcó esa nueva ruta al proliferarse, a partir del pasado siglo, en ediciones de numerosísimos ejemplares. Por esta razón —como se ha indicado oportunamente—, no es la sola tarea del bibliotecario de hoy buscar y conservar los libros, sino airear éstos en la busca afanosa de lectores. De aquí que la función bibliotecaria, además de docente, tenga, hoy más que nunca, un sentido y contenido sociales.

En efecto, las masas sienten ahora una apetencia por el logro de bienes materiales y espirituales. Si el manejo de aquéllos es difícil; si hay que resolverlo a través de instituciones previsoras, ¿qué no será la administración de un caudal de cultura que se entra, desordenadamente, por las puertas de unas inteligencias, más o menos poderosas, pero no cultivadas? Una vez más tropezaremos aquí con la enorme dificultad de llevar al ánimo de esas masas lo que es un justo concepto de la libertad en el uso de esos bienes espirituales. Difícil función la que ha de lograr que cada lector lea lo que debe leer y no frecuente los libros que no le conviene conocer. Si el estudio habitual se deja orientar en sus lecturas; si el mismo hombre de ciencia atiende las recensiones críticas de las publicaciones de su especialidad para seleccionar sus lecturas, ¿no es monstruoso que el analfabeto que sabe leer navegue libremente por ese mar proceloso de lo impreso? Seamos, siempre que nos sea posible, brújula de esas navegaciones sin norte fijo, y, cuando no podamos por nosotros mismos, pidamos a quien pueda darnosle el consejo que sirva como áncora salvadora para la navecilla zozobranante. Gran mal es que las inteligencias se pierdan en la ignorancia, como dijo nuestro gran Cajal, pero es mayor el mal de las inteligencias que se pierden en el mar de dudas de unos conocimientos mal asimilados. Para esta función sí que precisa el bibliotecario de una gran confianza, de una fe inmensa

en los frutos de su labor cultural, y precisa también de un profundo sentido de responsabilidad profesional. El que no tenga una y otra bien poco tiene que hacer —aunque otra cosa le diga su egoísta vanidad de “erudito hacia dentro”— en el campo bibliotecario de esta hora.

Descendamos de esas consideraciones generales, en las que casi siempre, aun queriendo evitarlo, asoma un acento petulante, a señalar algunos aspectos de lo que puede ser esa organización bibliotecaria en una provincia.

Habrán en unos cuantos núcleos mayores de población, estratégicamente distribuidos, unas cuantas Bibliotecas, que serán, en menor escala casi siempre, una repetición de la ya dibujada Biblioteca Central. Podrá ocurrir —y de hecho ocurrirá— que una de esas Bibliotecas pueda superar en volumen y hasta en organización a la misma Biblioteca Central. Ni ello debe alterar el orden jerárquico apuntado, ni esa dependencia restará personalidad ni estímulo a la Biblioteca subordinada.

Esas Bibliotecas de mayores núcleos de población serán, a su vez, cabezas de la red bibliotecaria de la zona correspondiente y de las Bibliotecas móviles, o viajeras, o agencias de circulación, o como quiera denominárselas, que llegarán a los rincones más apartados.

Dentro de la red provincial tendrá que haber necesariamente una gran movilidad de los fondos bibliográficos. Libros que pertenezcan a la Biblioteca Central, o a cualquiera de las Bibliotecas de la red, pasarán temporadas al servicio de los lectores de las otras Bibliotecas. Es la fórmula justa y la económicamente viable.

Hablábamos, al diseñar la Biblioteca Central, de los medios de atracción de lectores. Cuanto más descendamos en la escala cultural, dicho se está que esos medios se hacen más y más necesarios.

La Biblioteca situada en un pueblo necesitará, a ese respecto, de aquellas mismas instalaciones que propugnábamos como necesarias a la Biblioteca Central: sala de conferencias, de exposiciones, etc. Acaso se nos diga —y no sin razón aparente— ¿qué conferenciantes ocuparán esas tribunas, qué artistas colgarán en los muros de esas salas? Ante todo, asalta una réplica también interrogante: ¿por qué se niega así el derecho de escuchar esas lecciones, de deleitarse en la contemplación de esas obras de arte a quienes viven en un medio de población menos denso o peor comunicado? La Providencia ha dispuesto que para esta general apetencia de superación en el saber y en el sentir —apetencia que no se debe acallar, sino que hay que despertar cuando no esté alerta— la técnica nos ofrezca procedimientos para llegar fácilmente donde no podía antes llegarse.

Normalmente, el orador de una sala de conferencias en una Biblioteca rural será, en cuanto a presencia física en esa misma sala, un aparato receptor de radio con sus altavoces correspondientes. Será la Biblioteca Central la que, desde la Emisora provincial, organizará conferencias —breves en general y de estilo diáfano— para las Bibliotecas o grupos de Bibliotecas de la región. Una provincia del litoral marítimo ofrecerá char-



las sobre temas del mar para las Bibliotecas costeras, para un público mariner, y charlas sobre temas agrícolas o ganaderos, o mineros o industriales, para los pueblos del interior. Muchas veces en pueblos muy remotos —y valiéndose de la cinta magnetofónica— escucharán, tras un guión orientador, la voz de los hombres de ciencia más ilustres, de los artistas más esclarecidos de la Patria, que benévolutamente iniciarán su inscripción magnetofónica con un vocativo que aluda a los vecinos de aquella comarca, fomentándose así entre ellos el respeto debido a las grandes figuras nacionales.

¿Y cómo no pensar en que esa misma sala sirva muchos días para ofrecer al público el rodaje de cintas cinematográficas? Cintas que ilustrarán al pueblo sobre el valor de productos residuales que desaprovechan indebidamente, sobre la más racional manera de lograr una mejor cosecha de determinado cultivo, sobre la más beneficiosa manera de la técnica obrera en una industria, sobre el más diestro manejo de los aparejos de pesca, etc. Y como compensación —porque aun ese aprendizaje rápido requiere esfuerzo—, el rodaje de unas cintas sanamente regocijantes, de algunos "films" de la historia nacional y otros, hechos *ad hoc* (que el capítulo del cine educativo está casi inédito) sobre normas de educación y civismo.

A la sala de Exposiciones no acudirán, en efecto, normalmente los grandes artistas de nuestros días. Casi estamos por decir —sin falta de respeto a su obra— que afortunadamente. Afortunadamente, porque si su arte es realmente contemporáneo —y tendrá que serlo para ser arte—, difícilmente sería comprendido, sería asimilado por quienes nunca contemplaron muestras del arte de otras edades. Pero bastaría que las Bibliotecas Centrales dispusiesen de numerosas series de reproducciones de las obras de arte consagradas en el transcurso de los siglos. A cada colección de esas reproducciones, en tamaño adecuado, que formase una "Exposición" acompañaría, no un catálogo, sino unos metros de cinta magnetofónica, en los que, de manera sencilla y precisa, se explicase la significación de cada obra expuesta. Además de esto, la sala de Exposiciones serviría muchas veces, no para la exhibición de obras de arte, sino de instrumentos de trabajo —agrícola, de pesca, industrial, etc., según el lugar—, que contribuiría no poco a la ilustración del artesano. La casas mismas productoras de este instrumental colaborarían, sin duda, en muchos casos a la organización de esas Exposiciones técnicas. Y a este respecto, queremos dejar apuntado —aunque no se entre en el tema— la posibilidad y conveniencia de integrar en la red bibliotecaria, de crear, dentro de esa red, Bibliotecas especiales de grandes centros fabriles.

Ese público espectador y oyente lo sería dentro de la Biblioteca, y esa frecuentación haría más probable el que se "arriesgase" a una lectura, fácil en el inicio de la práctica lectora —algún periódico, algún breve artículo o narración—, sin mayores complicaciones luego —una novela sencilla, un catecismo de técnica—, etc., etc. Una obligación de los bibliotecarios será el fomento de

esos sencillísimos manuales de técnica, de otros sobre deberes ciudadanos, o de narraciones muy sencillas de la historia nacional, etc. Faltan libros de esa naturaleza en nuestro mercado editorial, siquiera se puedan señalar excepciones como la colección de manuales divulgadores de nuestro Ministerio de Agricultura, del que cabe esperar colaboraciones y orientaciones estimabilísimas para la tarea propuesta.

Toda esa organización requiere, es verdad, el esfuerzo de muchos hombres. Inmediatamente nos ocuparemos de quienes más directamente tendrán la responsabilidad de esa tarea. Pero no bastará el ejercicio de sus técnicas. Será menester, además, su fuerza de captación, sus dotes sociales. La mujer tiene unos cometidos, los más recoletos (catalogar y clasificar, por ejemplo), los más delicados —cuidar del esmero en las instalaciones, de la presencia de unas flores en las distintas dependencias del Centro, de la conservación de otras en torno al edificio—, y en esas tareas —sobre todo en la segunda— bastaría que en el cumplimiento del servicio social unas muchachas de cada pueblo le cumpliesen como "enfermeras de almas", cuidando esas flores, obligando persuasivamente a que los lectores que lo precisasen hiciesen uso de los lavabos, que habrá en toda Biblioteca, antes de coger un libro en sus manos.

Aparte de la existencia de los Patronatos provinciales y las Juntas locales —no sabemos si absolutamente imprescindibles—, deberá formarse la Junta de Gobierno del Centro Coordinador, integrada por personal técnico, que presidirá el director de la organización bibliotecaria provincial. Al mismo —o, con su representación, a uno de sus compañeros subordinados— corresponderá la presidencia de cada una de las Juntas de Sección que integren la Biblioteca Central. Anualmente —y coincidiendo con la organización de cursillos para "Encargados de Biblioteca"— se celebrará una reunión del Pleno, presidida por el Delegado de Zona, representante nato del Ilmo. Sr. Director general de Archivos y Bibliotecas.

#### PERSONAL

El ensanchamiento de la función bibliotecaria, a que se ha aludido reiteradamente en las páginas precedentes, impone una reorganización de la Corporación profesional.

La recreación —con las consiguientes modificaciones que imponen los tiempos— de la extinguida Escuela Diplomática sería, sin duda, un acierto. A ella asistirían los postgraduados que quisieran especializarse ya en Archivología, ya en Biblioteconomía.

Por lo que a la segunda especialización se refiere, creemos que no debería limitarse el ingreso a una sola Facultad, sino que los graduados en cualquiera de ellas, y los que están en posesión de título superior de Escuelas especiales, etc., podrían igualmente hacer la especialización biblioteconómica. No hay para qué insistir en la necesaria presencia de especialistas de las distintas ra-



mas del saber —con los conocimientos específicos del bibliotecario, además— en determinados Centros.

De esta manera, la oposición sería mucho más racional, y, como apuntamos anteriormente, fijaría al bibliotecario a su puesto, al no poder elegir libremente, como ahora sucede, entre los puestos todos de los Establecimientos de muy varia naturaleza encomendados al Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos.

El personal seleccionado en la Escuela de Archivología y Biblioteconomía entre los aspirantes con el grado máximo de Facultad, obtenidos los votos suficientes en las oposiciones, pasaría a la Dirección de Bibliotecas o de Secciones importantes de las mismas.

Los bibliotecarios adjuntos, que ingresarían en la Escuela con el grado de Licenciados en Facultad o el correspondiente en otras carreras superiores, después de cursar en la Escuela y de aprobar los ejercicios de oposición, pasarían a ocupar la dirección de Bibliotecas de menor entidad, de

Secciones menos importantes de Bibliotecas o de adjuntos en Secciones regidas por un bibliotecario.

Con los títulos de Bachiller, Maestro, Profesor Mercantil, Perito en distintas especialidades, etcétera, podría admitirse en las Escuelas provinciales de Biblioteconomía a los aspirantes a "Encargados de Bibliotecas", ya para servir al frente de Bibliotecas rurales, ya para colaborar, a las órdenes del Director del Centro Coordinador, en las actividades múltiples de ésta.

Este bosquejo de lo que pudiera ser la reorganización bibliotecaria parécenos que obedece, en líneas generales, a las necesidades de la actual Biblioteca y de su expansión cultural.

El bibliotecario de nuestros días tendrá, como siempre, que pulir y acicalar "las herramientas con que ha de trabajar el pedagogo", como dijo Menéndez Pelayo; pero tendrá también que dirigir al lector por "la *selva selvaggia* de los libros, y ser el médico, el higienista de sus lecturas", como afirmó Ortega y Gasset.

## PROBLEMAS Y REALIDADES DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL MERCANTIL

ALFREDO ROBLES A. DE SOTOMAYOR

Catedrático de la Escuela de Comercio de Gijón

### I

La reforma de Comercio debe ser total. Todo lo que sea intentar retocar una realidad mediocre está condenado a empequeñecerse, inmerso en la densa atmósfera inmutable que se trata de airear. Amenazan la tarea, como siempre, los malos hábitos de la pereza mental y la rutina, que prefieren retejar y poner alguna nota "moderna" en el vetusto edificio, sin darse cuenta que si la antigua armonía es cochambrosa, la nueva irrupción de pegotes añadidos sería ridícula. No negamos la buena voluntad de muchos de los que han propugnado que se modifique algo en las Escuelas de Comercio; pero hay que plantear decididamente el problema, revisando la total estructura, buscando crear revolucionariamente el instrumento ágil y transido de autenticidad que sirva con perfecta adecuación los fines perseguidos.

Desde hace años se multiplican los proyectos gubernamentales y los escritos pidiendo la reforma de estas enseñanzas. Creadas hace ya más de cien años, en el curso del siglo que llevan de existencia han sufrido los más diversos avatares, y aunque un destino adverso pareció presidir su

desarrollo, no podemos cerrar los ojos al servicio que han prestado a la cultura y a la economía Patria. Prescindimos de entonar un cántico tan lleno de retórica como hueco de contenido, para ajustar esta exposición a la verdad. En esta línea procede admitir que las notas favorables y las adversas se han dado como en toda obra humana. Las Escuelas podían haber sido mejores; pero no toda la culpa es suya, y las dificultades con que han tenido que luchar disculpan muchos de sus defectos.

Mientras la Universidad había adquirido una cierta estabilidad que parecía consolidar definitivamente su figura, las Escuelas Técnicas, en el proceso dinámico de la centuria pasada, puede decirse que estaban afectadas por una realidad constitutivamente móvil. Consolidado el gran capitalismo como forma de organización económica de la sociedad occidental, la propia evolución comercial e industrial incidía sobre los Centros donde se pretende formar a los hombres de empresa o, más modestamente, a sus servidores. Unanse a este dato esencial las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de nuestro tiempo, para comprender cómo el instrumento que



debía servir la economía patria, desde el ángulo intelectual y profesional, se ha quedado pequeño. La vieja estampa del comercio romántico, de la pequeña empresa individual, que ha quedado plasmada en las páginas de Galdós, ha sido sustituida por las grandes sociedades anónimas, por las empresas montadas en un estilo moderno de explotación. No cabe pensar en los estudiantes de Comercio como en unos aprendices de Teneduría de libros y Aritmética comercial, aunque (*risum teneatis*) una alta personalidad preguntó en Bilbao a los profesores de la Escuela cuántos viajeros de comercio se preparaban allí (¡).

La cuestión de la reforma no se ha resuelto todavía. Y el ejemplo extranjero nos dice que el problema fué planteado y resuelto hace tiempo en las "Schools of Economics and Commerce" de tipo anglosajón, como Facultad de Ciencias Comerciales en Alemania, y en instituciones análogas en los demás países europeos. Urge, pues, que se afronte para adecuar a las necesidades españolas uno de los más vigorosos instrumentos docentes, favorecido por una matrícula muy numerosa.

## II

Debemos partir de conceptos claros, si queremos llegar a consecuencias concretas. ¿Qué es una Escuela de Comercio y qué misión debe desempeñar? La pregunta puede resolverse atendiendo a lo que es hoy en España y en el extranjero, y, por último, más ambiciosamente: planteándonos la cuestión de lo que debe ser. Sucintamente iremos dando nuestra modesta opinión en todos estos aspectos.

La respuesta puede apoyarse en el sentido común. En las Escuelas de Comercio reciben enseñanza de tipo medio y tipo superior un gran volumen de alumnos, que buscan predominantemente una formación profesional. El nombre de la mayor parte de las Escuelas es lo suficientemente expresivo para poder rastrear lo que hay tras la portada. Escuelas "Periciales" (antiguamente Elementales), Escuelas "Profesionales" y Escuelas de "Altos" Estudios Mercantiles. Es decir, que la denominación general de Escuela de Comercio es vaga, por su expresión; precisa después adjetivarla para conocer el tipo de enseñanza que allí se profesa.

Siguiendo ahora un esquema —muy cómodo—, veamos, como ya lo han hecho Ortega y Laín, cuáles son las finalidades de estas enseñanzas.

*Mutatis mutandis*, las palabras de Laín son aplicables en muchos aspectos. En efecto, veremos:

1.º Conservar y transmitir una cierta suma de conocimientos de índole marcadamente profesional, aptos para su empleo inmediato. Pero aquí cabe una advertencia: cuidado con la pura conserva y transmisión rutinaria. El aspecto profesional no puede olvidar su engarce con la general tarea de la cultura, enquistándose en la capacitación técnica.

2.º Aparece ahora el aspecto más importante

en la común concepción de las gentes, que también cabe deducir del nombre de estos Centros, uniéndolo lógicamente a la denominación la función. Es la faceta profesional, ya que no en balde nuestras Escuelas ponen orgullosamente ese rótulo a la puerta para indicar la mercancía cultural que ofrecen. Allí, pues, van los que piensan ser profesores mercantiles, aunque tras de este anacrónico nombre vivan unos hombres que lo menos que piensan es enseñar nada, sino dedicarse al libre ejercicio, o emplearse al servicio de las empresas o del Estado. Responden las Escuelas a la necesidad social de que existan buenos profesionales, y en la actualidad, por obra de la profunda transformación económica que está sufriendo el país, es evidente que la demanda de buenos servidores de la empresa y de la Administración no cesará de aumentar.

Ahora bien: ¿la enseñanza que se da con el nombre de comercial está a la altura de lo que los tiempos demandan? La respuesta debe ser rotundamente no. El plan vigente, instaurado por el Real Decreto de 31 de agosto de 1922, se ha demostrado enclenque desde su nacimiento. Y es más: en los treinta años que lleva vigente no hubo retoque ni alteración profunda de los términos en que planteó la organización docente. Durante treinta años, pues, han ido pasando generaciones de estudiantes por las Escuelas que han "sufrido" la tortura de este mal llamado plan de 1922. Y a lo largo del tiempo su encanijamiento no ha hecho sino aumentar. Baste leer el conjunto de asignaturas que se estudian para darse cuenta de su desorbitación e inactualidad.

3.º Unánimemente se han pronunciado las mejores mentes españolas por la urgencia de cuidar el aspecto formativo. Se enlaza este tema con otro mucho más amplio, el de las minorías conductoras, sobre el que tanto se ha hablado y escrito (Menéndez Pidal, Ortega, López Ibor, José Antonio), y que constituye preocupación vital del régimen —ahí están los Colegios Mayores—. La formación en las aulas, en búsqueda de la dimensión total humana, tropieza con graves dificultades. Una de ellas es la peculiar deformación con que llegan los alumnos a nuestra presencia, reflejando, en último escalón, graves fallas de educación familiar y social. Si en la Universidad puede percibirse, de algunos años a esta parte, la pérdida de formas, ¿qué diríamos de las Escuelas, donde la procedencia social de los alumnos cuenta en su haber con muchos que no han recibido casi las indispensables nociones de convivencia?

Incidentalmente, porque no merece más comentario, siempre me ha sorprendido la ceguera para no captar ciertas realidades minúsculas, quizás porque gran parte de la vida española se desarrolla ambientada hoscamente. Me refiero a los lúgubres claustros, a las viejas y apollilladas secretarías, a la infinita tristeza de aquello que está a medio camino, entre el ser y el no ser, entre lo sucio y lo limpio, a caballo de la cochambre y el abandono. Y mi asombro se hizo mayor cuando al querer plantearlo he visto la más absoluta incompreensión, que me hizo callarme para evitar raras interpretaciones.

4.º Grave punto éste de la investigación. Má-



xime cuando se aborda desde una categoría "profesional" de la enseñanza. Parece, pues —como dice Laín—, que siendo Escuela debemos limitarnos a enseñar lo que ya se sabe; esto es: explicar y transmitir a los alumnos el contenido de una ciencia (Ortega). Pero replanteando el problema, si bien es verdad que no siempre van unidas la capacidad investigadora y la docente, no lo es menos que limitarse a ser un buen maestro es algo que por definición está condenado a la esterilidad. No creo, con los debidos respetos para Ortega, que pueda a la larga mantenerse en forma ningún profesor que no dedique alguna parcela de su actividad, por mínima que sea, a una curiosidad más amplia que la meramente informativa. Que en el terreno de los hechos nos conformásemos con que los docentes estuvieran siempre a punto, ya es otra cuestión. Hablamos aquí de lo que debería ser.

Es más, aventuro una opinión: creo que es indispensable que un sector del profesorado de las Escuelas investigue, por múltiples y obvias razones. Y junto a ello mantener las puertas abiertas, generosamente abiertas a la incorporación de universitarios a los cuadros del profesorado, en legítima concurrencia con los titulares mercantiles. Nada más opuesto a la recta razón que la tesis de cotos cerrados, que ha llegado incluso a elevarse a los Poderes públicos, pidiendo la exclusividad para ciertas categorías de titulados.

### III

Hace unos años, cuando se planteó el viejo y angustioso problema de la remuneración al profesorado de Comercio, persona autorizada contestó que podían vivir, "porque tenían otras cosas". Dos aspectos tenía la contestación: uno, el presunto de que los catedráticos se agenciaban otros ingresos, porque si no hubieran fallecido en una decorosa y silenciosa inanición; reconocimiento implícito de que no ya vivir, sino simplemente vegetar es tarea ardua con los sueldos actuales. Otro, el más grave de tener "cosas", esto es, actividades múltiples donde ganar el diario sustento. Y no se nos venga con el argumento beocio de que al hacer las oposiciones ya sabían los catedráticos lo que hacían, porque los imperativos de justicia reclaman que quienes sirven al Estado reciban de éste adecuada compensación. Entonces podrá acentuarse la exigencia, rompiendo el círculo vicioso de que no se cumple porque no pagan y no pagan porque no se cumple.

Supuesta una mínima vocación docente, que lleve a la juventud por el camino de la cátedra, aparece claro que, salvo los casos de una ardiente llamada, los mejores se orientarán por profesiones mejor dotadas, abandonando camino de tan precaria solidez económica. Unase a ello el que durante largos espacios de tiempo (a veces hasta veinte años) no se convocaron oposiciones con regularidad, para comprender que este camino aparecía a los ojos de los universitarios como una posibilidad esporádica, con la que normalmente no se contaba.

Parece, pues, deseable que de ahora en adelante haya regularidad en la convocatoria y provisión de las cátedras, que anime a grandes sectores de jóvenes a orientarse por este camino. Y en vez de multiplicar las Escuelas, que existan las necesarias, pero bien dotadas, presente en ellas el indispensable decoro. Entonces el profesorado tendrá clara conciencia de lo que de él se exige, y podrá dedicar su actividad, con preferencia a otras "cosas", al conjunto de tareas que su vocación le exige. Al volcarse sobre la labor diaria podrá formar e informar a los alumnos; esto es, actuar sobre quienes han de repartirse por todos los ámbitos de la economía patria. Esta doble exigencia de formación e información reclama el que tengamos a nuestra disposición un mínimo de medios. Soy opuesto a los lujos excesivos, a la manía de construir palacios barrocarmente cargados de aditamentos, que pronto mueren ahogados por el abandono; prefiero sencillez, limpieza y eficacia. Apunto aquí la anécdota de que la dotación de mi cátedra para libros me ha permitido comprar en un año un triste y aislado volumen. Es evidente que si no fuera por las "cosas" —que confieso culpablemente ocupan también mi atención— no podría seguir ni de lejos el movimiento cultural en torno a mi disciplina.

### IV

Paradójicamente, nuestros estudiantes cuando entran en las aulas están ansiosamente buscando la "salida". Esto da un aire provisional a nuestra tarea, que se transforma en una especie de colocación de obstáculos, llámense Derecho mercantil o Algebra financiera, a la urgencia del muchacho. Lo que interesa es aprobar como sea, o utilizando el recurso de estudiar aquello de memoria, o apelando a las múltiples evasiones de la picaresca. Todavía con los alumnos más jóvenes es posible intentar, dando vivacidad a los temas, el que se interesen; pero con los mayores, instalados en una edad difícil, llega a pensarse si no tendrán a gala el estudiar poco.

Influyen también factores económicos en esta prisa con que el estudiante quiere pasar por las Escuelas. En efecto, la dureza de la vida actual le fuerza a reducir al mínimo el tiempo de permanencia en las aulas, buscando rápidamente el título, con abstracción de si la formación conseguida responde efectivamente a la suma de conocimientos que en expresión abreviada comprendemos bajo el título de perito o profesor mercantil. En los Altos Estudios, la madurez del alumnado favorece el desarrollo del sentido de responsabilidad, y es posible crear un clima de mayor supe-ración.

Los tipos de estudiante animado por otros estímulos es muy exiguo y apenas se presenta. Nos referimos al que pide una formación científica, al que se interesa vitalmente por los temas actuales de la vida económica. No obstante, hay casos que son siempre una recompensa para la ingrata tarea de la enseñanza.

Un problema especialmente planteado a nues-





tros alumnos, y que me consta es una de las más graves preocupaciones de Armando Durán, es el de la formación cultural. No con ánimo de agraviar —Dios me libre de tal mezquindad—, pero sí con el de plantear lo que vivimos todos los días, hay que advertir que en la formación cultural del titular mercantil hay graves fallos, de los que luego se resiente. Las asignaturas que pudiéramos denominar “culturales” son pocas y se dan de manera muy esquemática. Las posibilidades de diálogo del estudiante, sobre todo aquello que no es específicamente su especialización profesional, son muy reducidas. De aquí nace una actitud doble: que de una parte puede ser el silencio y un cierto sentimiento de inferioridad en los campos ajenos a su vivir cotidiano; de otra, la ridícula suficiencia del que, por poseer un sector parcial de conocimientos, afirma desmesuradamente que éstos son los únicos importantes. Si no fuera por no forzar la imagen, diríamos que el estudiante de Comercio acaba por tener mentalidad de comerciante, y llega a creer seriamente en lo que pudiéramos llamar la omnipotencia de la contabilidad. No es raro oír todavía por ahí, dicho con la mayor seriedad y la mayor ingenuidad, que tal profesor quiere orientar su asignatura desde el punto de vista “filosófico”, o reprochar, a cualquiera que quiera plantear los temas con cierta altura, que es “filósofo”, con el sentido peyorativo que adquiere la palabra en ciertas bocas.

## V

Socialmente, ¿en qué ambiente se mueven las Escuelas? Puede decirse que va cambiando según el tipo de mentalidad predominante. Alcanzan una mayor consideración allí donde son las actividades comerciales e industriales las que dan la tónica a la ciudad, como ocurre en Barcelona y Bilbao, donde recogen elementos de todas las clases sociales en un equilibrio ponderado. Madrid representa la afluencia de estudiantes que se orientan hacia los puestos burocráticos, y las demás Escuelas se alimentan de un sector que estudia la carrera por razones de especialización comercial, y de una mayoría en la que cuentan sobremanera las chicas, que aspiran a tener un título que aparece como fácil de lograr, sobre todo si se limitan al peritaje.

La vida relativamente oscura que ha llevado un gran número de Escuelas ha hecho que la necesaria coordinación social sea muy débil. Las pequeñas ciudades quieren tener “también” su Escuela de Comercio, pero suelen desentenderse de ella relativamente pronto. En los medios comerciales e industriales, salvo raras excepciones, la Institución se considera algo ajeno, perteneciente al Estado, donde se da a los chicos un tipo de enseñanza escolástica de escasa aplicación práctica. Lo grave, como decíamos antes, es que la enseñanza peca de no tener la necesaria altura y proyección teórica, que se refleja en la menor capacitación práctica. Expliquémonos: soy un convencido absoluto de que sólo partiendo de una rigurosa

base intelectual es posible luego dar cumplida estampa de *homo faber*, y también de que en nuestras enseñanzas todo lo que sea aislarlas de la realidad, diafragmando a través de la monotonía y la repetición desvitalizada, crea en el alumno una penosa sensación de que nada de lo que allí se dice tiene trascendencia fuera de las aulas.

Mal dotadas, instaladas en edificios inadecuados, con sus cuadros de profesores incompletos, olvidadas por el Estado y la sociedad, cabe apuntar en el haber de las Escuelas el que con instrumentos deficientes forjaron un plantel de hombres de empresa, de funcionarios y profesionales que en muchas ocasiones han servido con el mejor espíritu los intereses nacionales. Hoy día en todas las esferas, tanto de la Economía privada como pública, los titulares mercantiles han mantenido un alto nivel de eficacia y han dado nombres que pueden citarse con legítimo orgullo.

## VI

El problema de la reforma de Comercio se encuentra hoy día con un hecho insoslayable que ha de tenerse en cuenta: la existencia de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, y más concretamente, de la Sección de Economía, que aparte de su cometido investigador y formativo, aborda en lógica expansión de su vitalidad la faceta profesional del economista. Para decirlo con el gráfico término en uso: las “salidas de la carrera”. Y es aquí donde se inicia el conflicto, al coincidir en muchos campos de la actividad profesional con el titular mercantil. Por ello procede atender, con el debido espíritu de concordia y en función del interés nacional, a las posibilidades de coordinación de ambos estudios. La tarea está aún pendiente, aunque creo que muy pronto comenzará a estudiarse por miembros de la Facultad y de las Escuelas. No creo que partiendo de los principios en que se fundan, y con una visión clara de las misiones que cumplen, pueda llegarse a posiciones irreductibles. Es más: es posible que coexistan las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles o las Facultades de Ciencias Comerciales con la actual de Economía. Por prudencia, y puesto que voces más autorizadas que la mía han de decir aún la última palabra, termino aquí esta leve aproximación al tema.

## VII

Parece ser que las enseñanzas comerciales podían quedar estructuradas en un tipo acentuadamente profesional, donde junto con la base cultural mínima se prestase la necesaria atención a las disciplinas que capacitan para el buen servicio a la Empresa o a la Administración Pública, en aquellos rangos que no exigen una formación amplia de base teórica, sino la aplicación inmediata de unos conocimientos que permiten con decoro conducir una pequeña empresa, capitanear una sección de la gran explotación o desempeñar come-



tidos propios de amplias categorías de funcionarios, que no han de poseer un título universitario imprescindiblemente.

El título profesional podía ser equivalente, en cuanto a su contenido, a lo que en España comprendemos con la denominación de peritajes, suficientemente expresivo de lo que se pretende, y que tiene una valoración social y académica muy concreta.

En un plano más elevado, reconociendo esta multiplicidad de grados tan característica de las enseñanzas comerciales, habría que organizar con sentido moderno los estudios que capacitasen para las tareas superiores. Fundamentalmente habría que formar al hombre de empresa, al director de la gran explotación, al funcionario de alta categoría, al profesional libre, ampliamente dotado en las dos vertientes de su formación: la teórica y la práctica. Estos estudios deben organizarse en las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles o en las

Facultades Comerciales, según cual sea la decisión que se adopte. Ahora lo que sí resulta claro es que tanto las Escuelas como la Facultad tienen mutuamente algo que darse en jugoso intercambio. De la savia universitaria debe pasar a las Escuelas el rigor científico, la preocupación por el estudio y la información, el ansia investigadora y el sentido de totalidad formativa que debe ser el clima donde se inserte el estudiante. De las Escuelas recibiría, en su caso, la Facultad la preocupación profesional, el sentido de realidad, la urgente necesidad de que salgan de las aulas no alumnos empachados de teoría mal digerida, sino buenos teóricos, que hayan vivido también las facetas prácticas de sus respectivas disciplinas. Es posible que tanto las Escuelas como la Facultad puedan lograr de su acuerdo frutos logrados. Por lo menos habremos intentado ser hombres de nuestro tiempo, sin dimitir de las tareas que debemos afrontar hoy y aquí.

## SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

CARLOS ALONSO DEL REAL

Doctor en Ciencias Históricas

Si se piensa en el sentido de cada una de las materias que —por hábito inveterado— encontramos formando parte de los planes de enseñanza (sea ésta elemental, media, profesional, universitaria o de cualquier otra clase) llega uno muchas veces a la consecuencia de que están ahí por razones nada fáciles de explicar, o incluso, de que las razones que a uno le dan para justificar su presencia no le convencen demasiado. Y en este caso pueden ocurrir dos cosas bien distintas: o encontrar injustificada esa presencia y pensar que lo conveniente sería suprimir tal enseñanza, o, por el contrario, pensar que hay buenas razones, pero *otras*, y esto puede llevar a variar el modo y el contenido concreto de la enseñanza.

Que enseñar un mínimo de Geografía o de Matemáticas —por ejemplo— sea necesario, simplemente para “no andar como una maleta”, es cosa que nadie se atreverá seriamente a discutir. Que enseñar —por ejemplo— chino en la Enseñanza Media española sería una insensatez, tampoco. Que las materias susceptibles de aplicación técnica útil —Física, Química, por ejemplo— deben ser enseñadas en varios niveles y formas, pero enseñadas, parece evidente. Que sólo un mínimo de especialistas puede necesitar, pongamos por caso, estudiar lingüística fino-ugria, y que, incluso, en el caso de España nos podemos pasar sin tales especialistas (al menos, mientras no hayamos cubierto otras necesidades más graves, in-

cluso desde el punto de vista de un cierto “lujo espiritual”), también. Pero entre ambos extremos, cuánta tierra de dudosa fertilidad que a veces cultivamos sin saber bien por qué, o incluso nos inventamos falsas explicaciones para justificar su presencia cuando ya no tienen sentido.

Pues bien: uno, que lleva bastante tiempo aprendiendo y enseñando Historia, no se hace grandes ilusiones sobre la evidente justificación de esta enseñanza. A veces, piensa que tales justificaciones existan; pero son *otras* de las que a uno le han dicho, o —“más difícil todavía”, como en el circo— que son las mismas, pero vistas desde una perspectiva totalmente distinta. Y que —por otra parte— según el nivel de la enseñanza a que nos referimos, las justificaciones serán diferentes. Y de esto es de lo que voy a decir aquí y ahora algo.

### I

Pensemos en la enseñanza más general. En la que —cualquiera que sea el nombre que la demos— creemos deseable que reciban todos los miembros de un pueblo que crea y quiera ser históricamente actual y eficaz. En este nivel más general y obligatorio: ¿Qué sentido puede tener enseñar Historia? ¿Qué Historia convendrá ense-



fiar? He aquí el problema (no hablo del "cómo", no soy pedagogo).

Lo primero que a uno se le ocurre es una explicación de "cultura general". Ahora bien, que el saber —pongamos por caso— quién fué Napoleón, o desde cuándo está poblada nuestra Península, sea "cultura general" es una pura convención. ¿Por qué va a ser eso "cultura general", y no el saber Trigonometría esférica? ¿Acaso el saber lo que son los electrones no es —hoy— mucho más "cultura general" que el saber lo que pasó en las Termópilas?

Lo segundo que se le ocurre a uno es esto: conciencia nacional, patriotismo. Ahora bien —a menos que mintamos desafortunadamente, privilegio que preferimos dejar a los pedagogos estalinianos—, habrá que decir que también perdimos batallas, que ciertos inventos útiles fueron hechos por gentes ajenas —y aun enemigas— a nuestro pueblo, etc. Ciertamente hay un legítimo "orgullo de ser español" (¿quién puede negarlo?); pero no es menos cierto que hay un "dolor de ser español", un "nos duele España" o un "queremos a España porque no nos gusta". Y, además, la historia de un pueblo no se entiende si no es en función de la de los demás. La Historia, o es Universal o no es Historia, sino simplemente "historias", es decir, chismes.

Hay, sin embargo, el hecho de que, más o menos, en todas partes se da alguna información histórica, por mínima que sea, en la enseñanza general. O hemos de suponer mentecatos de solemnidad a todos los que han organizado todos los planes de enseñanza del mundo —y esto sería simplemente una prueba de nuestra propia mentecatez—, o hemos de pensar que "algo tendrá el agua cuando la bendicen". Probablemente hoy —dejemos lo que haya sido en otras épocas— es esto: En efecto, un mínimo de saber histórico es necesario, "hace cultura", en la medida en que ayuda al hombre —aunque a veces él mismo no se dé cuenta de dónde le viene esta ayuda— a entender lo que le pasa. A justificar o rectificar sus propias actitudes sentimentales. Si se da cuenta bien del "orgullo" y del "dolor", al tiempo, de la vida de su pueblo, de la relación de éste con los demás, del sentido de comunidad que puede haber entre todos los hombres —porque son hombres, y por eso la enseñanza de la Historia en la escuela no debe ser nacionalista— y al tiempo de las diferencias —porque unos son españoles y otros franceses, unos orientales y otros occidentales, unos antiguos y otros modernos, etc., y por eso la enseñanza de la Historia no debe ser "cosmopolita"—, y si le resultan más "transparentes", más atendibles hechos fundamentales que —cualquiera que vaya a ser su ocupación— afectarán a su propia vida —la formación del propio pueblo, el desarrollo técnico, las corrientes políticas y religiosas y las formas jurídicas en que él ha de existir, etc.—, entonces estará justificado el que le hayan enseñado Historia.

*La enseñanza más general no podrá, ciertamente, desarrollar todo esto; pero sí dar un mínimo de información, despertar un mínimo de interés y de comprensión.* Con eso basta. Aparte de una cosa lateral, pero no sin importancia: el desper-

tar y suscitar la capacidad para ciertos placeres espirituales, como leer biografías o novelas "históricas", ver películas de este tipo, contemplar monumentos, etc.

¿Que esto es difícil de hacer en un nivel tan general? De acuerdo; pero no imposible. Y conste que no pensamos sólo en la Escuela Primaria. La prensa, la radio, el cine y el teatro, la "extensión cultural", etc., son instrumentos que pueden y deben ser usados para esta misma formación general. ¿Cómo? Pedagogos hay en este país y en otros que os sabrán responder.

## II

Allende esta enseñanza elemental y general, podemos —partiendo de la realidad española presente— encontrarnos, fundamentalmente, con dos tipos de enseñanza: la que tiende a hacer "universitarios" (aun no la Universidad, sino la "pre-Universidad", llámase como se llame) y la que tiende a hacer técnicos medios, obreros especialistas, etcétera (repito: sea cual sea su denominación oficial). La primera, necesitará la enseñanza histórica en dos sentidos: primero, *como forma general de pensar, para crear mentalidad "histórica"* (cualquiera que sea luego la profesión que se vaya a seguir, cada día esto es más patente). Lo que hemos dicho sobre la necesidad de la enseñanza histórica en un nivel general, pero aquí más denso y efectivo. La segunda, *para descubrir las vocaciones y aptitudes para la investigación y la docencia históricas* —en cualquiera de sus ramas— que ahí puedan surgir. A esto habría que añadir —complementariamente—, para despertar un tipo de vocación intelectual necesaria, pero entre nosotros rara, la del "historiador particular" en el sentido que le da Laín, es decir, el tipo de hombre que se interesa por entender y enseñar la Historia de su propia Ciencia, Arte o Técnica, cualquiera que ésta sea. Esto parece evidente. Pero menos evidente parece la conveniencia —no me atrevo a decir necesidad— de cierta (el cómo y el cuánto de esta "cierta" no tengo aquí posibilidad de explicarlo) información histórica en la formación de técnicos medios, de obreros especializados, etc. Sin embargo, creo que la hay. Y ello por dos razones. Una, porque *toda selección, especialización, perfeccionamiento profesional, supone más "cultura general"*. Es decir: más darse cuenta del mundo en que se vive. Y ya hemos visto que la enseñanza histórica es para ello útil y, hasta cierto punto, indispensable. Otra, *que el conocimiento de la Historia del propio oficio puede* —aparte el valor de "curiosidad", de pura fruición intelectual— *contribuir al progreso del oficio mismo.*

## III

Si llegamos a un nivel más alto (Universidad propiamente dicha, Escuelas especiales, Academias Militares y Navales, etc.), las mismas razones seguirán vigente aún con mayor densidad, pero habrá que añadir otras dos: una, evidente,







# Información extranjera

## EL PROBLEMA DE LA COLOCACION DE LOS ESTUDIANTES EN FRANCIA

El problema de la colocación de los estudiantes que salen de la Universidad se agudiza cada día en todos los países. Veamos cómo se plantea en Francia.

### I. PROPORCIÓN DE TITULADOS Y ESTUDIANTES

Está estudiándose hoy en Francia el porcentaje de sustituciones en la misma profesión, según la mortalidad y cambios que puedan ocurrir. Se ha podido comprobar —véanse los datos del cuadro adjunto— que las posibilidades de colocación para médicos, farmacéuticos, dentistas y veterinarios son muy escasas, dado el pequeño porcentaje de reemplazamiento y el elevado número de titulados.

Por lo que se refiere a los ingenieros, las posibilidades de colocación son bastante buenas. A pesar de los 100.000 ingenieros que actualmente trabajan en Francia, los 3.500 a 4.000 que salen cada año de las Escuelas Especiales siempre encuentran plazas vacantes, dados los continuos progresos técnicos.

Lo mismo ocurre con las carreras mercantiles. Aunque 20.000 técnicos mercantiles poseen título, la llegada anual de 600 nuevos titulados de las Escuelas Superiores de Comercio no es obstáculo para la colocación.

Cosa muy diferente ocurre con los 2.500 nuevos Licenciados en Letras y con los 3.000 en Derecho que cada año salen de las aulas. La enseñanza, la abogacía, el periodismo están saturados.

En síntesis, las posibilidades de encontrar colocación son mucho más amplias para las carreras de ciencias que para las de Letras.

### ESTADÍSTICA DE LOS DOCTORES Y LICENCIADOS EN FRANCIA

#### Carreras científicas:

Ingenieros de Escuelas Especiales ... ..	100.000
Técnicos, diplomados o no diplomados ... ..	140.000
Arquitectos agrimensores ... ..	12.000
Médicos, practicantes y demás profesiones relacionadas con la Medicina ... ..	80.000
Enseñanza Técnica ... ..	15.000
Técnicos mercantiles de Banca y Seguros... ..	20.000
Técnicos de Marina Mercante y de Aviación... ..	8.000
	<hr/>
	375.000
	<hr/>

#### Carreras de Letras:

Enseñanza clásica ... ..	15.000
Bibliotecarios, Documentación y Museos ... ..	25.000
Carreras artísticas y de Letras ... ..	20.000
	<hr/>
	60.000
	<hr/>

#### Número de títulos otorgados en 1937, 1947 y 1949:

	1937	1947	1949
Licenciados en Derecho ... ..	2.603	4.302	3.068
Licenciados en Letras... ..	1.766	2.231	2.493
Licenciados en Ciencias ... ..	749	1.409	1.358
Doctores en Medicina ... ..	1.423	1.873	1.925
Doctores en Farmacia ... ..	770	1.059	1.205

En la metrópoli y en Argel cursan unos 140.000 estudiantes. Alrededor de esta cifra se han mantenido los efectivos estudiantiles con cierta constancia, y se han estabilizado desde hace varios años.

De estos estudiantes hay dos hombres por cada mujer, un extranjero por cada seis franceses y un francés de ultramar por cada 45 metropolitanos. La proporción de los originarios de la Francia de ultramar está en constante y ligera progresión; pero la de las mujeres tiende a estabilizarse, después de haber aumentado en forma impresionante durante los años anteriores a la guerra.

Naturalmente, la Universidad de París es la que ha registrado un mayor número de inscripciones. En el curso 1950-1951 se han matriculado en París más de 55.000 estudiantes, o sea más del 40 por 100 del total. A París acuden estudiantes no sólo de la región del Sena, cuyo número pasa de 15.000, o de Ille-de-France, en su mayoría extranjeros, sino también cerca de 30.000 muchachos procedentes de otras regiones de Francia y de Argelia. De los departamentos del Norte, del Oeste y del Este es de donde viene mayor número de estudiantes. De Languedoc y del Macizo Central vienen muchos menos, cosa natural, ya que el número de la población de estos departamentos es el más reducido.

Después de la Universidad de París están las de Lyon, con más de 7.000 estudiantes; Lille, con 6.000, y Aix-Marseille, Montpellier, Rennes, Strasbourg, Toulouse, Bordeaux, etc. Las últimas son Dijon y Besançon, con 1.500 y 1.000 estudiantes, respectivamente.



## II. COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Los padres de los 140.000 estudiantes franceses se distribuyen entre las diversas profesiones conforme a los porcentajes siguientes:

	Hombres	Mujeres	Media
Profesiones liberales... ..	17,5 %	16,4 %	17,4 %
Jefes de empresa... ..	15,8 %	14,6 %	15,9 %
Funcionarios ... ..	26,2 %	31,8 %	28,1 %
Empleados ... ..	13,1 %	10,3 %	12,1 %
Artesanos ... ..	5,2 %	5 %	5,1 %
Propietarios agrícolas ...	5,2 %	5 %	5,1 %
Obreros... ..	1,8 %	2 %	1,9 %
Obreros agrícolas ... ..	0,9 %	0,8 %	0,9 %
Rentistas ... ..	6,1 %	6,3 %	6,2 %
Profesiones desconocidas...	7,8 %	7,8 %	7,8 %

Añadamos a este cuadro unas observaciones interesantes: se refieren a la elección de carrera. Los hijos de los funcionarios se orientan hacia las Letras, es decir, generalmente hacia los empleos del Estado; los hijos de aquellos que ejercen profesiones liberales se inclinan, en su mayoría, hacia el Derecho o la Medicina; los hijos de industriales y de obreros se dedican, en su mayor parte, a estudios científicos.

Las leyes de la herencia juegan, pues, un papel importante en la elección de las carreras, incluso en los hijos de los obreros, cuya preferencia por lo técnico demuestra que aspiran, llevando a cabo otras funciones, a permanecer en el mismo campo de trabajo que sus padres.

## III. EL AUGE DE LA TÉCNICA Y LA DECADENCIA DE LAS HUMANIDADES

En Francia, las carreras de Derecho y de Letras han ejercido siempre una atracción especial sobre los nuevos bachilleres. Se debía a ciertas consideraciones donde se mezclaban el espíritu, el sentimiento y las razones prácticas.

“El francés es, quizá, un animal jurídico”. Pero la reputación de facilidad, por otra parte discutible, para el estudio del Derecho, así como el viejo *slogan*, no exento de veracidad, “el Derecho conduce a todo”, ha tenido una influencia indiscutible en la vocación jurídica de numerosas generaciones.

Añadamos a estas consideraciones pragmáticas que las ciencias y las disciplinas culturales que se refieren al hombre y a lo relacionado con él han atraído siempre al adolescente que comienza a descubrir el mundo de los hombres.

Estas razones, o, por mejor decir, estos sentimientos, que durante mucho tiempo han sido decisivos, se van esfumando poco a poco. El brillante y fabuloso desarrollo de la ciencia moderna, la importancia decisiva de la técnica, las posibilida-

des profesionales que ofrece, las pocas ventajas que, a veces, aportan las carreras de Derecho y de Letras, la posición, casi oficial, de los poderes públicos en favor de las disciplinas científicas dentro de los programas del Bachillerato en la Enseñanza Media, han provocado este enorme aumento de vocaciones a los estudios científicos; muy benéfico, desde luego, para el porvenir de una nación que tiene puestas sus mayores esperanzas en el desarrollo de su producción industrial.

Ciertamente, el Derecho y las Letras todavía tienen muchos partidarios. Los efectivos de sus Facultades van siempre, y con gran ventaja, a la cabeza. Alrededor de 38.000 estudiantes de Derecho y 35.000 de Letras, en comparación con 27.000 de Ciencias, a fines del curso 1950-1951. Pero estas cifras disminuyen de año en año.

Debe añadirse que en la Facultad de Letras se está produciendo una evolución muy significativa. En el Liceo “Louis le Grand” solamente el 60 por 100 de los alumnos de la clase de preparatorio para la Normal Superior de Letras estudian griego; estas escuelas estaban antes de la guerra, salvo excepciones, nutridas de helenistas. El que las matrículas para obtener el certificado de Lenguas vivas sobrepasen en números a aquellas que se hacen para la Licenciatura de Letras clásicas en la Universidad de la Soborna es un hecho más que afirma la decadencia de los estudios humanísticos en Francia.

Por el contrario, los cursos superiores de Matemáticas no han estado nunca tan concurridos, hasta tal punto que los Institutos de París tienen que suspender a un alumno por cada dos en los exámenes de ingreso a estos cursos. En la Facultad de Ciencias se nota más también un aumento progresivo en el número de certificados de Matemáticas y Ciencias Físicas. Lo mismo ocurre, en menor grado, con los certificados de Ciencias Naturales.

## IV. BAJA DEL NÚMERO DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS MILITARES

A pesar de estas alternativas, las estadísticas de las distintas Facultades no han sufrido grandes trastornos. Otra cosa ocurre con las Escuelas militares, en particular la de Saint-Cyr.

Antes de la guerra había en el Liceo de Saint-Louis tres clases preparatorias para Saint-Cyr, que tenían 80 alumnos; este año hay una de 50. Este mismo fenómeno se observa en los otros Liceos que preparan para dicha Escuela.

En el curso del año 1951 han aprobado 268 examinados, sobre un total de 540. Esta proporción aumenta si se tiene en cuenta que la dirección no ha podido cubrir las plazas convocadas, dado que el nivel general de conocimientos de los estudiantes era inferior a lo que se pedía.

Las Escuelas Naval y Nacional de Aeronáutica no han experimentado disminución tan grande; sus cifras, no obstante, han sufrido una baja importante. En la Escuela Nacional de Aeronáutica han sido aprobados, en los últimos exámenes de ingreso, 35 alumnos de 173. Esta proporción es



mucho mayor que la de las otras Escuelas Especiales, a pesar del indiscutible éxito que tiene la aviación entre los jóvenes.

En la Escuela Naval la proporción ha subido más, pues de los 260 que se han presentado, han sido aprobados 91.

A pesar de los esfuerzos del Gobierno, la asistencia de alumnos a las Escuelas militares es menor que antes de la guerra.

Existen razones de tipo psicológico y económico que explican esta actitud.

Para suplir el déficit, el Gobierno ha organizado este año nuevos exámenes de ingreso en Saint-Cyr, con un programa en el que se da gran importancia a la Historia y a las Letras, con detrimento de las Ciencias. Los conocimientos que de estas últimas se piden están en un nivel inferior a las Matemáticas de Enseñanza Media. ¿Es suficiente un grado de cultura científica tan pequeño para los oficiales de un ejército moderno?

El acceso a las Escuelas militares es, en la actualidad, bastante fácil. Lo cual constituye una excepción, puesto que nunca han sido tan reñidos como ahora los exámenes de ingreso, ni tan inquietante el problema de la colocación de aquellos que terminan la carrera.

#### V. EL INGRESO EN LAS ESCUELAS ESPECIALES DURANTE EL CURSO 1950-1951

	Presentados	Recibidos
Politécnica ... ..	1.559	226
Central ... ..	1.534	295
Normal Superior (Ciencias) ... ..	208	25
Normal Superior (Letras) ... ..	378	32
Escuela Nacional de Administración (Sección de Estudios) ... ..	579	67

Este cuadro sobre los últimos exámenes de ingreso en algunas de las Escuelas Especiales da idea de la reñida competición que provocan. Los recientes exámenes de ingreso en las Escuelas técnicas especiales, tales como Minas, Telemecánica, etc., así como en la Escuela Normal Superior de señoritas de Sèvres, nos dan las mismas proporciones. En la Enseñanza Superior, la lucha es todavía más intensa. En el año 1951 se han aprobado a 267 muchachos de 2.195, y de un millar de señoritas han salido con éxito 99. Y conste que van incluidos los seleccionados en los exámenes de Licenciatura de los profesores de Enseñanza Media.

El breve período de calma de la postguerra ha cesado. No estamos ya en los tiempos —aunque hace de ello pocos años— en que algunos observaban con inquietud la poca aceptación que tenía entre los estudiantes la Normal o las oposiciones “d’agregés”. Las oposiciones han recobrado, ampliamente, la importancia que tenían antes de la guerra. La razón de esto es que solamente el ingreso en las Escuelas Especiales, en las Normales, en las Administrativas, da garantía a los estudiantes de poder ejercer sus profesiones en cuanto

acaben la carrera; mientras que la obtención de otros títulos, como los de Licenciatura o Doctorado, no ofrecen la misma ventaja.

#### VI. LOS ESTUDIOS DE LETRAS

¿A qué profesión dirigirse cuando se hacen estudios de Letras? Antiguos alumnos de la Universidad de la Soborna cuentan hoy entre los escritores, políticos u hombres de negocios más ilustres; pero la salida principal que tienen los que han realizado tales estudios es el ejercicio de la docencia en la Enseñanza Media.

Las cifras indican que la Pedagogía literaria ha conservado todo su prestigio. Son muchos los que acuden a las oposiciones para el profesorado de Letras en Enseñanza Media, pero son muy pocos los elegidos. En las últimas oposiciones “d’agregation” de Letras han sido aprobados 37 de los 342 presentados. En alemán, 5 de 181. En las femeninas la proporción de aprobados ha sido menor, puesto que en Letras no han sido aprobadas nada más que 16 señoritas de las 342 presentadas. En Historia y Geografía, 13 de 206, y en la “agregación” de italiano, una de 35.

En cuanto al certificado de aptitud de Enseñanza Media, para profesores de colegios, la proporción es casi la misma.

Sin embargo, cada vez se hace más necesario acudir a estas oposiciones y realizarlas con éxito, si se quiere obtener un título con cierta rapidez. Es preciso no estancarse realizando funciones de profesor suplente, auxiliar, interino o delegado, lo cual a menudo acarrea unos años de purgatorio antes de obtener el título. Bien es verdad que los estudiantes de Letras con escasos medios económicos tienen tradicionalmente en Francia, como compensación, el derecho a ocupar puestos de vigilancia de otros alumnos o puestos de auxiliares temporales de estudios.

¿Qué otras posibilidades, con carácter estable, se ofrecen tras los largos estudios de Historia, de Filología o de Filosofía? Son numerosos los estudiantes que no se resignan a abandonar, prácticamente, aquellas materias que eligieron porque sentían vocación hacia ellas. Realmente hay pocas posibilidades de hacer unos serios estudios de Historia o de Filosofía fuera del cuadro de la Enseñanza. Sin embargo, muchos se abstienen de seguir este camino y acuden a otras oposiciones para desempeñar cargos públicos. En las oposiciones de carácter administrativo que exigen título de Licenciado se aprueba a un opositor de cada cinco; a ellas se presentan, sobre todo, Licenciados en Derecho, pero también Licenciados en Letras y en Ciencias.

#### VII. LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y LA ESCUELA NACIONAL DE ADMINISTRACIÓN

Aquellos que acaban sus carreras de Leyes encuentran ante sí un gran problema. Antes, el tener la Licenciatura en Derecho no significaba estar especializado; únicamente capacitaba para llegar a estarlo.



¿Ocurre todavía lo mismo? Dejemos a un lado la profesión de abogado, cuyas posibilidades ya conocemos. La Magistratura es difícil de conseguir. En el sector privado, tanto como en el mundo de los negocios y del comercio, cada vez se pide más una especialización técnica (idiomas, contabilidad), que exige otros estudios.

Quedan, por fin, las oposiciones para ocupar cargos públicos y las de la Escuela Nacional de Administración. Indudablemente, ésta será la Escuela especial del día de mañana. El ingreso a este Centro, destinado a formar altos funcionarios, se va haciendo cada día más difícil. En los exámenes de ingreso, a los que sólo pueden concurrir Licenciados, han aprobado 21 de los 206 presentados en la rama de Administración general; 22 de 190, en Administración Económica y Financiera; 3 de 46, en Administración Social, y 21 de 155, en Asuntos extranjeros. Incluso aquí es difícil obtener plaza. Se sigue de este balance que tampoco el Derecho conduce a nada.

#### VIII. EL PROBLEMA ESPECIAL DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

Parece ser que en Francia no hay sitio ya para más médicos, al menos con arreglo a las condiciones de la organización actual de la Medicina. El número de aspirantes, cada vez mayor, a los puestos del Seguro Social y de médicos de Empresas, que es con mucho superior a las plazas disponibles, es una prueba de que el campo de acción de los nuevos médicos no es muy extenso. Los efectivos de las Facultades de Medicina han llegado también a una estabilización, que podría ser el comienzo de una ligera disminución de estudiantes, visible ya en la Escuela de Estomatología. En ésta, sin embargo, parece que se debe a la implantación del examen del P. C. B. (Físi-

ca, Química y Biología), primera etapa de estudios de los futuros dentistas.

El Congreso de Poitiers, que reunió a todos los estudiantes de Medicina en diciembre de 1950, aprobó, tras minuciosos exámenes y discusiones, un proyecto sobre reforma de los estudios médicos, presentado luego a los profesores de las Facultades.

Un segundo Congreso, en Aix-les-Bains, condujo a la redacción de un nuevo proyecto, con carácter definitivo.

Se formula —y es lógico— una pregunta previa: ¿hay en Francia demasiados médicos? Con más precisión: ¿hay en Francia demasiados estudiantes de Medicina? *L'A. G. M. P.* y *L'Office de Médecine*, de la Unión Nacional de los Estudiantes de Francia, han respondido, tras de realizar una encuesta, negativamente. Y está justificada esta respuesta. Teniendo en cuenta la mala repartición "geográfica" y la densidad general de los médicos en Francia, por lo que toca a la media mundial, se llega a la conclusión de que la plétora es más relativa que absoluta.

Una Circular de la Secretaría de Estado de la Presidencia del Gobierno, de 16 de abril de 1951, precisa, con sinceridad ejemplar, que únicamente hay exceso de estudiantes en relación con las posibilidades de la enseñanza actual.

Por consiguiente, no es de esperar (ni de desear) la solución de limitación de los estudiantes de Medicina. Nada de *numerus clausus*. Nada de concursos eliminatorios para entrar en la Facultad; ninguna nueva prueba al final de cada año de estudios. Los dirigentes de "*L'A. G. M. P.*" piensan, por otra parte, que se opera, naturalmente, una cierta selección. La comparación entre los efectivos de primero y de sexto curso les da razón.

JUAN ROGER

Jefe del Servicio de Documentación Científica del C. S. I. C.

## PANORAMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN PORTUGAL

### I. INTRODUCCIÓN

A) La Enseñanza estatal en Portugal sigue una trayectoria ascendente —no exenta de altas y bajas— desde que Don Juan III funda en Coimbra el Colegio de las Artes. Es propiamente a partir del Marqués de Pombal cuando esta enseñanza se consolida y organiza. Doña María I, aumentando el número de Escuelas y creando la Dirección de Estudios y Escuelas del Reino, da un nuevo paso adelante: estamos en los finales del siglo XVIII. En el XIX esa marcha deviene rápidamente ascendente: el Decreto de 17 de noviembre de 1836, organizando la Enseñanza oficial en los

Liceos; la reforma de Costa Cabral en 1844; la de 1888, que aumenta excesivamente el volumen de los estudios medios; y, en la misma línea, la reforma de Joao Franco, de 1894, van dando forma y estilo al Bachillerato portugués. En 1905, otra reforma más lo bifurca en Letras y Ciencias. Y, por fin, los vigentes Decretos de 1947 le constituyen en su estructura actual.

B) Contrariamente, la Enseñanza Privada —singularmente la religiosa— sigue en el país vecino un camino de decadencia. Una hermosa tradición de magisterio, que se remonta al siglo X y culmina en la obra espléndida de la Compañía de Jesús y la Congregación del Oratorio,



sufre con Pombal un golpe de muerte. Desde entonces los conventos dedicados a la Enseñanza languidecen. Y la Enseñanza particular seglar, que nace con el siglo XIX, no tiene vigor ni popularidad.

## II. LA ENSEÑANZA MEDIA COMÚN

a) **TEXTOS LEGALES.**—Las disposiciones legales vigentes en la materia que nos ocupa, son: el Decreto-Ley núm. 36.507, de 17 de septiembre de 1947, y el Decreto núm. 36.508, de la misma fecha; conteniendo el primero la reforma, y el segundo, el Estatuto de la Enseñanza Media.

b) **COORDENADAS DEL SISTEMA.**—El nuevo Plan de Enseñanza Media portugués se concentra en menos de una docena de puntos básicos, que vamos a enunciar seguidamente.

1.º *Plan cíclico.*—La interesantísima Exposición de Motivos del Decreto-Ley de reforma —verdadera obra maestra de la técnica pedagógica— se decide por el sistema cíclico de Enseñanza: *El desenvolvimiento normal, gradual y progresivo del espíritu de los jóvenes es incompatible con el sistema de enseñar en un año todo cuanto debe el alumno aprender de una disciplina, para pasar después a la enseñanza de otras.* Portugal consagra, pues, este sistema, que —seguido también en España— ha ganado hoy la aprobación de los pedagogos de casi todo el mundo.

2.º *Reducción de materias.*—El sistema reduce, en lo posible, la anterior multiplicidad de materias, alegando que el alumno que antes tenía que estudiar en un año siete u ocho disciplinas..., no se fatigará y podrá fácilmente asimilar lo que le enseñan al aplicarse al estudio de dos o tres.

Se reducen igualmente los programas de todas las materias no reputadas de fundamentales: la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Por el contrario, las Matemáticas y las Lenguas vivas no se reducirán en su extensión actual, antes bien, se incrementará la enseñanza de las últimas. Vemos ya un anuncio del carácter realista y práctico del Bachillerato portugués, del que tendremos, a medida que progrese en su estudio, abundantes pruebas.

3.º *El problema del latín.*—Pese a que en el preámbulo del Decreto se afirma que *“la enseñanza liceal revestirá simultáneamente carácter humanista, educativo y de preparación para la vida, por la determinación, disposición y contenido de las disciplinas, y por la selección y utilización de los medios adecuados”, la verdad es que las humanidades no salen muy bien paradas de la reforma que consideramos. Ya la Exposición de Motivos dice que “no deben ser de estudio obligatorio para la gran masa de la población, a la que tendrá que proporcionarse una cultura más conveniente para que pueda dedicarse al trabajo del que tiene que vivir”.*

Y como consecuencia surge el problema del latín: dos páginas de la Exposición de Motivos

del Decreto van dedicadas a justificar la supresión de esta disciplina como obligatoria para todos los escolares. *Ese problema —dice— ha dividido y apasionado a pedagogos y hombres de Estado. Invocan unos la tradición, el valor formativo del estudio del latín, la necesidad de conocer el espíritu de la vieja latinidad para la superior comprensión de muchos acontecimientos históricos, y, además, en los países latinos, la importancia de ese estudio para la explicación de los fenómenos del origen y evolución de la lengua materna. Afirman otros... que la enseñanza liceal... tiene como uno de sus fines principales la preparación para la vida; que la enseñanza del latín debe ceder su lugar a disciplinas verdaderamente útiles.*

*El Gobierno, deshaciéndose de prejuicios y reconociendo la imperiosa necesidad de reducir las materias a enseñar en el Curso general de los Liceos, concluyó por la supresión en dicho curso de la enseñanza especializada del latín. No tomó esa resolución con ánimo ligero, sino después de haberse convencido de que, en vista de las realidades insofismables, ella se imponía:*

*En primer lugar, un principio se sobrepone a todos, y es que no es lícito en enseñanza exceder los límites de la capacidad de los alumnos.*

*En segundo lugar, reconociendo que no pueden, con eficacia, ser simultáneamente enseñadas disciplinas en cierto número, sin que la enseñanza de unas perjudique a las otras, y pase el de todas a ser ilusorio, es preferible suprimir alguna para que el de las restantes sea provechoso.*

*En tercer lugar, es forzoso confesar que la enseñanza del latín, de hecho, en parte, ha sido una ficción. Escasas lecciones por semana, acumuladas con las lecciones de otras varias disciplinas. Muchos alumnos llegan a fin del Curso general incapaces de traducir al portugués un sencillo texto de latín, y sin saber explicar cualquier fenómeno de formación de la lengua materna por el conocimiento de las reglas de la morfología y sintaxis latinas. Y parece existir en ellos la intuición general de esas verdades, pues de otro modo no se explica la general aversión por el estudio del latín. Conservar lo que ha sido hasta ahora, serviría tan sólo para mantener la ilusión de que respetamos la vieja y gloriosa tradición humanista. Es preferible tener el valor de reconocer la verdad.*

Ello no significa la total desaparición del latín en la Enseñanza Media. Al contrario, en el período final del Bachillerato se mantiene y aún incrementa su enseñanza para los alumnos que han de matricularse después en Letras o Derecho. Y para que las Humanidades clásicas —dice el preámbulo— puedan ser objeto de estudios serios, aunque sólo para una minoría, vuelve a enseñarse en los Liceos de lengua griega.

4.º *Las Lenguas vivas.*—El nuevo Bachillerato portugués incrementa el estudio de las Lenguas vivas —francés e inglés— en el Bachillerato general. Y en el período final enseña



igualmente el alemán a los futuros alumnos de Letras y Derecho. Una prueba más de cómo el realismo del legislador procura dotar a los educandos de instrumentos útiles para la profesión y, por tanto, para la vida.

5.° *Estructura del Bachillerato.*—El Bachillerato portugués se divide en: a) Bachillerato general, de cinco cursos cíclicos, donde se explican las Matemáticas, Ciencias Físico-Químicas y Naturales, Geografía e Historia, Portugués y Lenguas vivas; y b) Bachillerato universitario, por asignaturas, de dos cursos: según la carrera a que haya de consagrarse el alumno deberá aprobar seis de las catorce asignaturas que constituyen esta segunda parte. Con ello se consigue la especialización del alumno según sus personales vocación y orientación profesional, evitando, además, los inconvenientes de la rígida división en Bachillerato de Letras y Bachillerato de Ciencias.

6.° *Exámenes.*—El Bachillerato general se divide, a su vez, en dos ciclos de dos años el primero, y de tres el segundo. Un tercer ciclo lo constituye el llamado Bachillerato universitario.

Al final de cada ciclo hay un examen con pruebas escritas, prácticas y orales. Con objeto de garantizar la homogeneidad de aquéllos, los exámenes escritos se realizan sobre temas fijos —“puntos”—, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para todo el país.

Además de estos exámenes ordinarios, existen otros: los de convalidación —“de tránsito”— para alumnos procedentes de otra rama de enseñanza, técnica o profesional, y los llamados “singulares”, análogos a nuestra dispensa de escolaridad, cuya validez no se equipara a todos los exámenes ordinarios de ciclo, ni permiten el paso a estudios superiores, salvo autorización expresa del Ministerio.

7.° *Los Tribunales.*—Los alumnos ordinarios se examinan ante Tribunales compuestos por sus profesores de Liceo. Los Tribunales de séptimo año (cuya aprobación supone el ingreso en la Facultad escogida) *podrán* ser presididos por un profesor de Enseñanza Superior.

Los de los alumnos libres y colegiados se constituyen —a partir de la reforma que estudiamos— con participación del profesorado privado. Se quiere —el mismo preámbulo lo dice— dar mayor prestigio a una clase que presta una valiosa colaboración en la Enseñanza, y remediar al mismo tiempo la escasez de profesores oficiales. El carácter objetivo de las pruebas quita inconvenientes a esta medida.

8.° *Los profesores.*—La reforma que estudiamos dedica especial cuidado a la formación de profesores. “Entiende el Gobierno que el problema sólo quedará plenamente resuelto cuando se pudiere crear un Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas, en donde, a la par de la enseñanza y del examen riguroso de los aspirantes a profesores, se haga, como en Institutos similares extranjeros, investigación científica”.

Hasta tanto que esto se logre, la formación

de los profesores se confía a un “Liceo Normal” (el Juan III, de Coimbra), donde aquéllos siguen dos cursos de estudio y prácticas pedagógicas, aprobados los cuales sufren un Examen de Estado ante un Tribunal compuesto de un profesor de Enseñanza Superior y cuatro de Enseñanza Media. Tras de éste, ingresan en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Media, con la categoría de profesores agregados.

Compárese este sistema con el español de oposiciones, y se verá su evidente superioridad, por cuanto permite un mejor conocimiento de las aptitudes de los aspirantes al profesorado a través de una convivencia prolongada, dándoles, además, la necesaria formación práctica y pedagógica.

9.° *La Inspección de Enseñanza Media.*—Al crearla, dice así el Decreto de reforma: “La Enseñanza deberá ser inspeccionada, ya sea en los aspectos pedagógico y administrativo, con carácter esencialmente orientador, como en el aspecto disciplinario”. La Inspección de Enseñanza liceal se constituye provisionalmente por cuatro Inspectores, presididos por un Inspector Superior, y sus atribuciones son francamente amplias.

c) *LA REGLAMENTACIÓN CONCRETA.*—En no menos de 571 artículos y 130 páginas regula el Decreto núm. 36.508 la aplicación concreta de las bases presentadas por el Decreto-Ley de reforma. Una parte de esta regulación —la de carácter general— la hemos visto ya. Veamos ahora, brevísimamente, las cuestiones de detalle a fin de conseguir una idea de conjunto, tan completa como sea posible, del sistema educativo portugués.

1. *Los Liceos.*—En número de 43, se dividen en Nacionales y Municipales; aquéllos se mantienen por el Estado; 28 de ellos dan la Enseñanza Media completa, es decir, los tres ciclos del Plan; los restantes, uno o dos ciclos solamente. Los Municipales son sufragados por los Ayuntamientos, y solamente puede cursarse en ellos el ciclo primero.

Hay en Lisboa ocho Liceos, cinco masculinos y tres femeninos. En Oporto, cuatro (dos de cada clase), y en Coimbra, uno masculino y otro femenino. En otros Liceos funcionan Secciones femeninas.

Señalemos, como una prueba más de la flexibilidad de que hace gala el sistema portugués, que prohibida, en principio, la coeducación, se tolera, no obstante, en los Liceos de menor matrícula, que no podrían sostenerse en régimen de separación de sexos.

2. *La jerarquía directiva.*—Al frente de cada Instituto figura un Director, nombrado por el Ministro de Educación Nacional entre los profesores del mismo. Tiene el Director amplísimas funciones, y hay que subrayar el acierto de no limitar su misión a lo puramente administrativo y disciplinario, sino que se la tiñe de sentido moral al ordenarle “procurar estrechar las relaciones entre los profesores”, “tener asidua convivencia con los alumnos, ejer-



ciendo sobre ellos la conveniente acción educativa y amparándolos con su consejo y actitud paternal", debiendo asimismo "velar por la salud moral y física" de los mismos.

La administración se ejerce por un Consejo de Administración, y —anotémoslo— es autónoma. Funciona también una Secretaría, que se deja, acertadamente, a cargo de funcionarios administrativos.

3. *Instalación material de los Liceos.*—Con minucioso cuidado —con cariño diríamos mejor— ordena el legislador que en cada Liceo haya una biblioteca, un laboratorio, una instalación para trabajos manuales y prácticos y un gimnasio. E indica que el rector del Liceo, con la colaboración de los médicos escolares y de la "Mocidade portuguesa", procurará que los ejercicios y juegos sean los más apropiados a la educación de los alumnos. Esto, en un país que ha cuidado tan exquisitamente la formación física de su juventud, no ha de quedar, estamos seguros, en pura teoría.

4. *Matrículas.*—Comienza con un examen de Ingreso, que incluye pruebas escritas orales y una práctica, consistente —dato curioso— en un dibujo del natural. Se señala un mínimo de edad para cada curso, y hay alumnos internos y externos, es decir, libres. Hay un régimen disciplinario bastante severo, y son amplias las facultades del Director para recusar la matrícula de los alumnos que estime perjudiciales para la disciplina del Centro.

5. *Becas y protección escolar.*—Crea el Decreto 50 becas, dotadas cada una con 3.000 escudos anuales. El número es, evidentemente, escaso: comparándose con los cinco millares de becarios españoles, de los cuales buena parte pertenecen a la Enseñanza Media.

Hay, no obstante, matrículas gratuitas abundantes para los alumnos que sobrepasen cierta puntuación y carezcan de recursos, y existe, igualmente, la posibilidad de concesión por el Ministro de Educación Nacional de "premios nacionales" a los alumnos de excepcional valía.

6. *Trabajos circum-escolares.*—Se realizarán en colaboración con la Mocidad portuguesa —la inscripción en la cual es obligatoria para todos los alumnos—, o directamente con sus profesores; abarcan excursiones, sesiones de cine, etc., etc. Se atiende especialmente a la organización de Museos regionales, de estudios de flora y fauna local, de trabajos de recopilación de folklore, de inventarios de monumentos y de colecciones de fotografías; tratando así, acertadísimo, de vincular al alumno con el medio natural y social en que se mueve.

7. Señalemos también que las vacaciones escolares se reducen en orden a la mejor eficacia del plan docente, disminuía antes por la excesiva duración de aquéllas. Se aumenta ahora la del lectivo, del 1.º de octubre al 30 de julio, sin más vacaciones que las de Navidad, del 23 de diciembre al 3 de enero, y las de Semana Santa, del Viernes de Dolores al Miércoles de Pascua.

8. *Libros.*—Los compendios escolares debe-

*rán circunscribirse rigurosamente a las materias de los programas, y sólo podrán ser adoptados después de aprobados, en concurso abierto, por el Ministerio de Educación Nacional. Para la enseñanza de cada disciplina, en los diferentes años de un ciclo, será adoptado en todos los Liceos el mismo libro, que podrá ser dividido en tomos, uno para cada año.*

9. Señalemos, por último, y como notable novedad, el sistema de recursos establecido por los artículos 532 y siguientes del Estatuto: de acuerdo con ellos, los alumnos suspendidos en los exámenes de ciclo o finales de Bachillerato pueden recurrir de las decisiones de los Tribunales de examen ante la tercera Sección de la Junta Nacional de Educación. Para paliar los evidentes peligros que ello entraña y evitar que se recurra inmotivadamente, el recurrente deberá depositar 200 escudos al formalizar su reclamación, cantidad que pierde en caso de decisión negativa de la Junta.

### III. ENSEÑANZA TÉCNICA MEDIA

#### AGRÍCOLA

A) Se organiza por el *Decreto-Ley* núm. 38.025, de 2 de noviembre de 1950, y Decreto núm. 38.026, que reglamenta y concreta la disposiciones de aquél. Estudiémoslos sumariamente.

B) *Fines.*—La Enseñanza Media Agrícola se da en las Escuelas de Regentes Agrícolas de Coimbra, Evora y Santarem. Según la misma Ley dice, "tiene por fin especial preparar gerentes y auxiliares de explotaciones agrícolas y técnicas para los servicios agrícolas oficiales. Paralelamente con aquel fin, les corresponde: proporcionar a los Regentes Agrícolas (aproximadamente nuestros peritos), que pretendan proseguir estudios en el Instituto Superior de Agronomía o en la Escuela Superior de Medicina Veterinaria, la formación complementaria necesaria para tal efecto; orientar los trabajos y estudios profesionales de los Regentes Agrícolas que se propongan especializarse en los diversos ramos de la técnica Agropecuaria; organizar para labradores o hijos de labradores, que no se encuentren en condiciones de ingresar en el Curso de Regentes o que no se propongan hacerlo, cursos técnicos abreviados e intensivos, referentes a determinados ramos de producción agrícola que interesan al desenvolvimiento de la Economía nacional; difundir entre los trabajadores rurales las enseñanzas de carácter profesional agrícola... Como establecimientos agrícolas oficiales compete también a las Escuelas: contribuir al desenvolvimiento de las ciencias agrarias por los trabajos de investigación y divulgación de su personal docente; fomentar el progreso de la agricultura regional proporcionando a las labores buenas simientes y plantas, reproductores selectos, máquinas-útiles, y asimismo información y asistencia técnica eventual, siempre que sea posible, en colaboración con los otros servicios especializados del Estado y con los organismos corporativos".



C) LA ENSEÑANZA.—La Enseñanza Media Agrícola, para los futuros Regentes o Peritos, está inspirada en un criterio realista patente en sus menores detalles. Veamos cómo esa institución real y práctica se manifiesta en cada una de las siguientes características:

1.ª *Asignaturas.*—Los programas de éstas —dice el Decreto— “serán elaborados teniendo especialmente a la vista la preparación de los alumnos para los estudios de carácter profesional con ellas relacionados, y la Enseñanza tendrá por base, en la medida posible, la observación y la experimentación”.

Junto a las asignaturas de este carácter se presta también especial atención a las Lenguas vivas: el ingreso (para el que basta tener aprobado el primer ciclo liceal, el preparatorio para la Enseñanza profesional o el de ampliación de la Enseñanza Primaria) hace especial hincapié en el francés. Luego, el inglés es enseñado en orden a conseguir que los alumnos comprendan perfectamente los libros técnicos de su especialidad escritos en esa lengua.

2.ª *Enseñanzas prácticas.*—Estas tienen lugar fundamentalmente durante el curso, y su fin es “proporcionar a los alumnos el aprendizaje metódico de las técnicas de más frecuente utilización en el trabajo agrícola”. Junto a éstas, se enseña la carpintería, la cerrajería y la forja; habilidades a todas luces útiles para el futuro director de una explotación agrícola.

Durante las vacaciones se dan otros tipos de enseñanzas prácticas relativas a las operaciones de cultivo propias de la época.

Reverso de esta vocación práctica del sistema plasmada en las anteriores directrices, es la supresión de la enseñanza del latín, que —pese a lo que opinemos en España— no está especialmente relacionada con el cultivo de las leguminosas.

3.ª *Régimen de internado.*—Se intenta que la mayor parte posible de los alumnos vivan en régimen de internado o medio internado, con el fin de hacer más eficaz y directa la labor formativa de sus maestros. Complemento de ello lo constituye un período de pasantía de seis meses en un establecimiento oficial o privado, en el cual los alumnos toman contacto con la vida del campo, tal como es, por medio de una explotación agrícola ordinaria en todo análoga a aquella en que ha de trabajar en el futuro.

4.ª *Instalación de los Centros.*—El legislador ha cuidado especialmente esta importante parte de la Enseñanza, disponiendo que las Escuelas, además de sus aulas y alojamientos de los internos y personal docente, tengan locales para recreo, capilla, gimnasio, biblioteca, laboratorios de Física, Química, Botánica, Zoología, Mineralogía, Topografía y Construcciones Rurales y Agricultura colonial. Y no sólo esto, sino, además, una Estación Meteorológica, Talleres de Planificación, de Vinicultura y Oleicultura, colmenas, pocilgas, establos, lechería y mantequería, silos y almacén de abonos,

picadero, talleres de carpintería, de cerrajería y forja, y sala de máquinas e instrumentos agrícolas.

D) CURSOS COMPLEMENTARIOS Y ESPECIALIZACIONES.—Hay en las Escuelas dos clases de alumnos: ordinarios —los de Peritos Agrícolas— y extraordinarios. A aquéllos nos hemos referido hasta ahora. Pero aún falta advertir que se da un curso complementario a los que deseen ingresar posteriormente en el Instituto Superior de Agronomía o en la Escuela Superior de Veterinaria. Con ello se permite el acceso a la Ingeniería y a la Medicina Veterinaria a los peritos mejor dotados.

Pero no sólo a ellos se dirige la Enseñanza agrícola; en sus Escuelas se enseña también a los alumnos que más arriba hemos calificado de extraordinarios, y que son de dos clases: unos, los labradores e hijos de labradores que deseen complementar su formación práctica con unas enseñanzas teóricas que aquéllas les suministran en forma asequible y resumida; otros, los operarios agrícolas u obreros rurales que sin poseer otros estudios que los primarios siguen unos cursos elementales complementarios también de sus conocimientos no teóricos de Agricultura. Con ello se completa la tarea de estas espléndidas Escuelas Agrícolas, por las que pasan todos los agricultores, desde el futuro Ingeniero Agrónomo hasta el simple campesino.

#### IV. ENSEÑANZA TÉCNICA MEDIA INDUSTRIAL Y COMERCIAL

El Decreto de 4 de noviembre de 1950 realiza en la Enseñanza Media Industrial labor análoga a la del anteriormente estudiado en materia de Enseñanza agrícola.

A) FINES DE ESTA ENSEÑANZA.—Con perfecta sencillez dice el Decreto que éstos son: “preparar Auxiliares de Ingeniería y Técnicos para las Industrias”.

B) SU CARÁCTER.—Conjugando armónicamente la teoría y la práctica, el Plan de estudios de la Enseñanza Media Industrial abarca los siguientes extremos:

1.º *Centros de Enseñanza.*—Se da ésta por los Institutos Industriales y Comerciales de Lisboa y Oporto.

2.º *Exámenes de ingreso.*—Diferentes en cuanto a las materias exigidas para los alumnos Industriales y los de Comercio, son admitidos a estos exámenes los alumnos aprobados en las Secciones preparatorias de las Escuelas Industriales y Comerciales o en el Curso general de los Liceos. Para los que no poseen estos estudios está previsto un examen más amplio y riguroso.

3.º *Asignaturas.*—En la materia Comercial el cuadro de asignaturas presenta evidente similitud con los estudios análogos de otros países, bien que con un carácter más moderno. Más especialmente nos interesa el programa de



la Enseñanza Industrial, comprensivo de no menos de 37 asignaturas, de las que son consideradas básicas las de Electrotécnica y Máquinas, Construcciones Civiles y Minas y Química de Laboratorio e Industrial. Están previstos, pero no reglamentados aún, unos Cursos de perfeccionamiento y de especialización.

Para aquellos alumnos que deseen ingresar en las Escuelas de Ingeniería se considera imprescindible haber aprobado unas determinadas asignaturas complementarias y realizado unos —también complementarios— trabajos prácticos.

4.º *Trabajos prácticos y de taller.*—De aquellas asignaturas cuya naturaleza lo requiere esencialmente se dan clases prácticas en los consiguientes Laboratorios: están previstos los de Física, Máquinas, Electricidad, Máquinas eléctricas, Química, Mineralogía y alguno más. Igualmente hay sesiones de trabajos gráficos de Geometría descriptiva, Dibujo de máquinas y Dibujo de construcciones.

Al lado de esta enseñanza práctica, relacionada estrechamente con el Plan de asignaturas, figuran los trabajos propiamente de taller sobre carpintería general, carpintería de moldes, cerrajería, forja y fundición.

C) ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y CURSOS COMPLEMENTARIOS.—Hay dos clases de alumnos: ordinarios y extraordinarios. Para estos últimos, que se matriculan sólo en alguno de los cursos, se fija un régimen especial. Los ordinarios han de seguir, curso por curso, la carrera hasta acabarla, obteniendo un título equivalente al de nuestros Ayudantes de Ingenieros o Peritos Industriales. Aquellos de mayor valía pueden, como decíamos más arriba, pasar a la Enseñanza Técnica Superior. Son, por tanto, las mismas Escuelas Medias Industriales las que preparan para las Escuelas de Ingeniería, y no Academias privadas, como en nuestro país.

## V. LA ENSEÑANZA PRIVADA

A) SITUACIÓN DE ÉSTA.—La falta de asistencia y apoyo por parte del Estado, y aun, a veces, la decidida hostilidad de éste hacia la Enseñanza privada, ha hecho que ésta se desarrolle apenas en Portugal. Los Colegios religiosos son escasos. Los regidos por particulares tienen bajo nivel pedagógico.

Por otra parte, el Estado portugués se encuentra con que los Centros oficiales de Enseñanza Media son insuficientes para albergar la población escolar del país. Curado del laicismo que inspiró en épocas pasadas su acción, el Estado del país vecino no tiene motivos para no alentar y favorecer la Enseñanza privada y, singularmente, la religiosa. Una fuerte campaña de prensa, encabezada por el diario católico *Novidades*, se manifestó en este sentido. Tomando el ejemplo de Francia, donde en sólo los trece Departamentos del Oeste existen 4.000 Colegios privados, con no menos de 400.000 alumnos, afirmaba aquél que

era preciso incrementar la Enseñanza no oficial en Portugal.

Resultado de esta campaña y, más aún, del agudo problema planteado por la insuficiencia de Centros de Enseñanza, fueron los textos legales que vamos a estudiar a continuación.

B) DISPOSICIONES VIGENTES.—Son éstas: la Ley número 2.033, de 27 de junio de 1949; Decreto-Ley núm. 37.544, de 8 de septiembre de 1949, y Decreto núm. 37.545, de la misma fecha que el anterior. La primera contiene las bases de la reforma, y éstos se refieren, respectivamente, a la Inspección y a los Estatutos de la Enseñanza particular.

C) DIRECTRICES DE ESTA REFORMA.—Estudiémoslas sumariamente:

1.º *Definición y clases de Enseñanza privada.*—Según dice el Decreto núm. 37.545, denominase "Enseñanza particular toda la que no se da en Escuelas pertenecientes al Estado". Esta Enseñanza —según el mismo Decreto— puede tener lugar bien en establecimientos destinados a ellas, bien con carácter individual o doméstico.

2.º *El derecho de enseñar.*—"Todas las personas pueden ejercer la Enseñanza privada, siempre que tengan idoneidad profesional, moral y cívica", dice la Ley de Bases, que añade luego: "la Enseñanza particular es considerada función pública a efectos de las responsabilidades exigibles a aquellos que la ejercen".

3.º *Autorización previa.*—Es necesaria la autorización del Estado o la posesión de un Diploma que habilite para la Enseñanza antes de dedicarse a la misma. Este Diploma se concede a los que han cursado los estudios correspondientes, e incluso —con un criterio de extrema flexibilidad— han probado, por medio de publicaciones o de una labor docente continuada, su aptitud para la Enseñanza.

Ante la escasez de Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, la Ley habilita para la enseñanza de determinadas materias a Licenciados en Derecho, en Economía, pintores, etcétera, etc.

4.º *Inspección.*—Constituye el eje en torno al cual gira la Enseñanza privada portuguesa. Sus funciones son —dice la Ley— tanto de fiscalización como de orientación, y su competencia, amplísima: exigir el cumplimiento de las Leyes y la observancia de los principios de la buena Pedagogía; velar por el comportamiento moral de los profesores; defender los legítimos intereses de aquéllos y de los establecimientos privados; proteger a los alumnos pobres que se distinguen en sus estudios; controlar especialmente la educación femenina, para que se oriente en el sentido de la conservación y defensa de las virtudes tradicionales de la mujer portuguesa y de la exaltación de la dignidad moral de los hogares; por último, proponer y promover todo lo demás que conduzca al perfeccionamiento de la Enseñanza y de la Educación.

5.º *Auxilio a la Enseñanza privada.*—El Estado fomentará la creación de Escuelas particu-



lares y Jardines de Infancia, concediendo ventajas y auxilios económicos a las personas que tomen la iniciativa de fundarlos y dirigirlos.

D) ESTRUCTURA DEL SISTEMA.—Brevísimamente diremos que la concreta regulación contenida en el Decreto-Ley y Decreto antes mencionados clasifica minuciosamente los establecimientos de Enseñanza privada, según el carácter interno o externo de ésta y teniendo en cuenta otras peculiaridades. Con exquisito cuidado determina las condiciones que han de tener los locales de Enseñanza, y que llega hasta exigir que se edifiquen fuera de proximidades peligrosas, por razones de higiene o de moral. Establece una lista o registro de profesores y directores, y un cuadro de sanciones aplicables a los que incumplan sus obligaciones. Organiza la Inspección convirtiéndola en un organismo eficiente, ágil y poderoso. En suma, favoreciendo la Enseñanza privada, el Estado —que no abdica de ninguno de sus derechos— hace de ella una Enseñanza “dirigida”, que aleja para siempre todo peligro de anarquía docente, tan patente en otros Estados.

VI. FINAL

Ahora sería el momento de intentar un juicio crítico. Pero nos hemos extendido demasiado —pese a nuestro constante esfuerzo por resumir y compendiar— para que éste pueda tener la amplitud debida. Hagamos, sin embargo, una primera e inexcusable apreciación: el sistema portugués de Enseñanza Media es casi perfecto y merece los mayores elogios. Veamos, a uña de caballo, algunos de sus aciertos sobresalientes.

En primer lugar, el carácter realista de su Plan de estudios. Se suprime el latín, que si no es la disciplina seriamente formativa que debería, se

convierte en un peso muerto del Plan todo de estudios, impidiendo el aprendizaje de otras materias, sin dar nada a cambio. Por otra parte, la bifurcación del Bachillerato hace de éste lo que realmente ha de ser: enseñanza intermedia, preparación para la Universidad. Déjese a la Escuela Primaria —prolongada todo lo posible— la misión de formar el carácter del alumno. El Bachillerato, sin ser exclusivamente profesional, ha de estar teñido de profesionalidad anticipada. No se puede empezar a ser técnico, científico o humanista a los veinte años: la complejidad de la cultura moderna exige que la orientación profesional de cada uno arranque de más lejos, so pena de quedar retrasado en la ulterior lucha por la vida.

Otro evidente acierto es el carácter dado por el legislador portugués a la Enseñanza Media Técnica. De una parte, porque permite que se vaya a ella como fin, para obtener un título utilizable en el mercado, y, aun sin el título, el aprendizaje de una especialidad o el perfeccionamiento de unos conocimientos prácticos. De otra, porque por ella pasan todos los que han de colaborar en la gran tarea de la reconstrucción del país: obreros, técnicos, ingenieros. Por último, porque su planteamiento tiene aquel mismo carácter realista que elogiábamos en la Enseñanza Media común: no se dan más asignaturas que las necesarias para el futuro técnico, y se le dan con un sentido práctico y con una intensidad realmente admirables. Y luego, la acertada protección que se dispensa a la enseñanza privada.

Hermanos nuestros de raza los portugueses, geográficamente vecinos y con muchos siglos de historia común, debemos felicitarnos de la perfección de esta obra suya, de la que podríamos aprovechar más de una sugerencia orientadora.

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE

Jefe de la Sección de Asuntos Exteriores  
del Ministerio de Educación Nacional





# LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA SEGURIDAD SOCIAL

## I. EL ESTUDIANTE Y LOS RIESGOS SOCIALES

Entre las innegables características de la sociedad moderna figura, como una de las más esperanzadoras, la aspiración de todas las clases sociales a incorporarse al mundo de la cultura. Paralelamente, el Estado, de forma progresiva, facilita dicha aspiración, que en la mayor parte de los textos constitucionales se reconoce como un derecho referido a los más capacitados. Así, la política que comenzó con la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental, tiende a extenderse de igual manera a la media y, en forma mucho más restringida, a la superior.

No obstante, la enseñanza continúa forzosamente limitada por razones económicas, que no solamente impiden el acceso a la misma de numerosos jóvenes que aspiran a ella, sino que en muchos casos mantienen a una parte de la población escolar en condiciones de vida que están siendo ya superadas por las clases obreras.

El estudiante experimenta los efectos de la carestía de la vida más agudamente que quienes tienen una profesión remunerada, especialmente en los casos en que se ve obligado a vivir fuera de su residencia habitual, ya que la ayuda familiar, que no siempre existe, es normalmente muy modesta, y ni su labor escolar ni su preparación incompleta le permiten, por regla general, allegar otros recursos.

Todo cuanto va dicho ha de entenderse, principalmente, respecto del estudiante universitario, por cuanto los de edad más temprana encuentran una completa protección en la familia y aun en el Estado, mediante la política de asignaciones familiares. Esta protección legal falta al escolar dedicado a estudios superiores, porque se entiende que tiene edad suficiente para trabajar si le es necesario.

Es de destacar, especialmente, cómo en la población escolar se manifiesta un marcado retraso en el desenvolvimiento orgánico estructural. Con suma gravedad ha aparecido en este campo la tuberculosis (\*), obligando a la mayor parte de los Estados a crear servicios antituberculosos universitarios. A este respecto es característico el caso de Francia, en que la proporción de estudiantes afectados por dicha enfermedad es del 7 por 1.000, en tanto que en el conjunto de la juventud sólo alcanza un 1,5 por 1.000. En cuanto a los modernos tratamientos médicos, puede decirse que su carestía los hace inasequibles para una gran parte de los estudiantes.

(\*) "Especie de enfermedad profesional de los estudiantes". *La documentation française*, núm. 1.124, de 5 de abril de 1949.

En la Europa que ha sufrido las consecuencias de la última guerra presenta caracteres de suma gravedad el bajo nivel de vida de los estudiantes. Los que residen en grandes ciudades, sin recursos propios y lejos de sus familias, han experimentado con más virulencia que el resto de la población las restricciones alimenticias y la crisis de viviendas. Cuando han intentado compensar el alza del coste de la vida con una actividad remunerada, ha sido al precio de reducir considerablemente las horas de sueño y de descanso.

Es notorio también cómo la guerra y la prolongación de los años de estudios han traído como secuela un aumento en la edad media de los universitarios, lo que determina un progresivo porcentaje de estudiantes casados y con hijos, en condiciones económicas inseguras y deficientes, y que, por no ser trabajadores, no han encontrado protección en los sistemas de subsidios familiares y otros.

Determinadas carreras superiores (Medicina, Farmacia, Veterinaria, Ciencias y Técnicas) implican un riesgo de tipo profesional para quienes las estudian. Por pequeño que sea, existe un índice de contagios y accidentes, especialmente de laboratorio, que en algún caso revisten la suficiente gravedad como para no abandonar a la víctima en tanto que encuentran protección los más leves accidentes de trabajo.

Frente a la situación expuesta, que es la normal hoy en Europa, paliada, por diversas razones, en España, los universitarios no pueden protegerse a sí mismos por falta de capacidad económica y por desidia, exceso de individualismo e inexistencia de una verdadera corporación universitaria, todo lo cual les impide la realización de un esfuerzo colectivo. Así, el problema que se plantea es el de si interesa a la sociedad dicha protección. Parece evidente que debe interesar, por cuanto hoy menos que nunca puede abandonarse la preparación de los futuros cuadros directivos de la sociedad, cuya positiva función social les hace sujetos no sólo de deberes, sino también de derechos, por lo que merecen, al menos, los beneficios de un sistema de garantías contra los riesgos sociales. Por otra parte, la política desarrollada en los diversos países no sólo reconoce este derecho, que paulatinamente va garantizando, sino que parte del principio más amplio de abandonar las antiguas ideas del igualitarismo liberal por una base consistente en la igualdad de oportunidades, procurando así hacer desaparecer las condiciones que pueden impedir a los más aptos llegar a los estudios superiores.

Los referidos principios no pasan hoy de representar una tendencia aún no lograda, y para cuya consecución sería preciso establecer un sistema de



selección de estudiantes y otro de asignaciones escolares que compensara el salario perdido (\*); solución que, por otra parte, obligaría a una reforma en la estructura de la enseñanza. Pero el hecho de que haya sido en Europa donde se ha presentado con graves caracteres la situación social del universitario, obedece a la misma causa que impide llegar a la solución ideal: el actual empobrecimiento del continente. No obstante, dentro de la citada tendencia política que se mantiene, se presenta como asequible la posibilidad de mitigar la situación mediante soluciones parciales, dentro de las que es forzoso considerar un sistema de Seguridad social cuyo campo de aplicación alcance a los estudiantes, como es el caso del establecido en Francia y Gran Bretaña.

Además, no sólo es de considerar que dejar fuera de la Seguridad social a los estudiantes es injusto, dado que el sistema parte de un principio de solidaridad nacional, sino que deben también apreciarse las consecuencias educativas de su inclusión en el régimen, especialmente en lo que respecta a los estudiantes de Medicina, por constituir el problema médico el más espinoso de cuantos plantea hoy la Seguridad social.

## II. LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Un régimen de Seguridad social de la población escolar ha de tener forzosamente ciertos caracteres específicos, que responden al peculiar campo de aplicación a que se refiere. La edad, el estado de salud, la situación económica, la provisionalidad del estado de estudiante, cualquier factor que analicemos nos muestra una condición privativa distinta de la que ostenta el conjunto de los trabajadores asegurados.

El sistema ha de tener un carácter de generalidad y obligatoriedad, de tal forma que pueda lograrse la compensación que es base de todo seguro. Respecto de la nota de generalidad, debe entenderse que afecta a todos aquellos que dedican su actividad a estudios superiores legalmente reconocidos, que no se encuentran previamente protegidos por su posible condición de trabajadores, ni por la de beneficiarios por razón de parentesco con un asegurado. Este campo de aplicación ha de limitarse con un mínimo y un máximo de edad, que corresponden al período en que normalmente se deben iniciar y finalizar los estudios. No obstante, cabe establecer una suspensión por falta de aprovechamiento y una prolongación de los beneficios en razón a un obligado retraso de los estudios por causa de servicio militar, accidente o enfermedad.

En el examen de los riesgos es donde aparecen las principales peculiaridades de este seguro. El carácter transitorio de la condición de estudiante y la juventud de éstos determina una limitación de los riesgos. Por otra parte, puede decirse que éstos son propios de los estudiantes por la misma

razón de su edad y porque, al no percibir remuneración alguna, el siniestro no puede nunca ocasionar una cesación del salario, lo que supone una facilidad para el establecimiento del seguro y una garantía frente a posibles abusos. Como riesgo principal aparece el de enfermedad, que si bien puede hoy representar una situación grave, siempre estará limitado a ciertas afecciones, siendo otras mínimas, como las que puedan obligar a una prestación de prótesis dental.

El riesgo de maternidad, para aseguradas y esposas de asegurados, es pequeño siempre, y, paralelamente, han de serlo los subsidios familiares. Aunque muy escasos, los riesgos profesionales deben considerarse, por cuanto si bien no constituyen problema respecto de la asistencia médica, sí pueden crearlo en el supuesto de que ocasionen una incapacidad de tipo permanente. Naturalmente, dentro del campo de los estudiantes parece que debe despreciarse el riesgo de invalidez y, en todo caso, el de muerte.

En cuanto a la afiliación al régimen, al no haber patrono obligado, la responsabilidad ha de recaer sobre el Centro de enseñanza correspondiente, debiéndose estimar afiliados a todos los matriculados en quienes concurren los requisitos exigidos.

Las prestaciones han de corresponder a los riesgos, siendo beneficiarios de las mismas tan sólo los asegurados y, en su caso, sus esposas e hijos, pues no parece que deban extenderse los beneficios a otros parientes que normalmente no han de vivir a expensas del estudiante. Como ya se ha dicho, al no existir salario en ningún caso puede haber indemnización por cesación del mismo.

El problema financiero es el más grave que plantea la Seguridad social de los estudiantes, ya que si bien la ausencia de indemnización por pérdida de salario limita el coste y los abusos, el hecho de no ser trabajadores los interesados impide utilizar el sistema normal de doble cotización, obrera y patronal, proporcional al salario. Los asegurados, por su propio esfuerzo, nunca podrían mantener el régimen; pero, no obstante, es forzoso y natural exigir de los mismos una pequeña cuota, consistente en una cantidad fija e igual para todos. De esta cuota parece que deberían estar exentos los becarios y otros en mayor o menor proporción, con arreglo a los sistemas utilizados respecto de los derechos de matrícula. Además, podría participar en la financiación el Estado, destinando a este fin los créditos con que en la actualidad subviene en todos los países a la asistencia médica universitaria. Dado que en estas condiciones el régimen no se encontraría económicamente cubierto, parece muy aprovechable el sistema francés, por el cual la financiación se complementa mediante la percepción de una cuota establecida sobre base profesional, refiriendo la profesión, no a la futura de los asegurados, sino a la actual de sus padres o tutores.

Las peculiaridades de un régimen de Seguridad social para estudiantes, expuestas en lo referente a campo de aplicación, riesgos, afiliación, prestaciones y financiación, han de incidir forzosamente sobre el sistema de gestión. Dichas diferenciaciones impiden en todo caso su inclusión en el ré-

(\*) Vid. JACQUES JEAN RIBAS: *Un salaire aux universitaires (Principes et modalités du présalaire universitaire)*. París.



gimen general, abogando por uno especial el hecho de que favorecería la creación de una verdadera corporación universitaria, y el de que daría ocasión a los interesados para ejercitar su capacidad de organización, disciplina y ayuda mutua. Pero si bien no cabe la inclusión en el régimen general, sí parece que lo más práctico sería su administración por el mismo organismo a quien compete éste, con lo que se conseguirían las ventajas de poder utilizar sus servicios, siempre costosos de establecer, y de poner en contacto a los estudiantes con los trabajadores asalariados, lo que les daría un cierto conocimiento de los problemas sociales. Por otra parte, cabría compensar la inexistencia de un régimen especial por la admisión, en alguna forma, de los asegurados a las responsabilidades de la gestión.

### III. DERECHO POSITIVO SOBRE LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

A. *Gran Bretaña*.—A efectos del Seguro, la población ha sido dividida en seis categorías, siendo la cuarta la que comprende a las personas que, estando en edad de trabajar, no ejercen ocupación remunerada. En esta categoría han sido incluidos todos los estudiantes mayores de dieciséis años, habiéndoseles reconocido el derecho a percibir las prestaciones correspondientes a enfermedad, maternidad y subsidios familiares. En atención a la particular situación de los asegurados, se les ha excusado legalmente del pago de la cuota, siempre que se dediquen exclusivamente a los estudios. Posteriormente, ha sido solicitado del Comité Asesor del Seguro Nacional un informe sobre la posibilidad de conceder a los estudiantes un crédito de cotizaciones durante el período escolar, debiéndose amortizar aquél en los cuatro años posteriores a la terminación de la carrera.

El citado Comité Asesor ha elaborado un proyecto referente a los estudiantes extranjeros que, durante sus vacaciones, van a estudiar a la Gran Bretaña. Serán considerados como trabajadores, y en caso de que su permanencia en el país llegue a las veintiséis semanas, pagarán las cotizaciones de la Seguridad social.

B. *Francia*.—Por Decreto de 11 de diciembre de 1946 se extendieron las prestaciones familiares a la población no activa, concediéndose las mismas a aquellas personas que justifiquen la imposibilidad en que se encuentran para ejercer un trabajo remunerado, pudiéndose hacer valer, a estos efectos, la necesidad de los subsidios a fin de poder continuar los estudios preparatorios de una profesión.

Con respecto a los accidentes de trabajo, la Ley de 30 de octubre protege a los alumnos de los Centros de enseñanza técnica, quedando excluidos de este concepto los de las Facultades de Ciencias.

La única Ley específica sobre estudiantes es la de 23 de septiembre de 1948, cuyo campo de aplicación se extiende a los alumnos de establecimientos de enseñanza superior con menos de veintiséis años de edad. Por quedar excluidos los estudian-

tes beneficiarios por otras razones, se calcula en 100.000 el número de los asegurados por aplicación de esta Ley. Los riesgos cubiertos por el régimen son los de enfermedad, enfermedad prolongada y maternidad; consistiendo las prestaciones en el reembolso de los gastos médicos, farmacéuticos y protésicos.

En el año 1948 se estimó que los gastos del régimen alcanzarían un total de unos 450 millones de francos anuales, de los cuales aportó el Estado el primer año 240. Esta cantidad será variada en cada ejercicio, de acuerdo con la alteración que hayan presentado en el año anterior los gastos de sostenimiento del sanatorio de los estudiantes. El equilibrio financiero se complementa mediante una cuota repartida entre el régimen general, el agrícola y los organismos autónomos, en función del número de estudiantes cuyo padre se encuentra adscrito a cada una de dichas categorías.

La afiliación se realiza en las Cajas primarias, por intermedio de los establecimientos en que se matriculan los estudiantes. La gestión corresponde a los organismos encargados del régimen general de la Seguridad social, si bien hay una intervención por parte de las Secciones Locales Universitarias, cuyo Consejo de Administración estará integrado por representantes del Estado, de los organismos de la Seguridad social y de los estudiantes. Dicha intervención se reduce al control de la utilización de los fondos afectos al régimen, y a cuanto se relacione con la prevención y la acción social y sanitaria.

C. *Bélgica*.—No existe sobre esta materia ninguna disposición legal en Bélgica. No obstante, se han hecho numerosos estudios por las organizaciones estudiantiles, llegando todos ellos a la conclusión de la necesidad de instituir un sistema integral de subsidios de estudio, como única forma de reorganizar la enseñanza superior sobre base nacional, permitiendo a todos un acceso igual a la Universidad. Sin embargo, se ha estimado que esta solución es hoy irrealizable, pareciendo más fácil la de establecer un sistema de Seguridad social.

En el aspecto sanitario es importante el convenio celebrado por los estudiantes de Lovaina con una Mutualidad, estableciendo un seguro contra el riesgo de tuberculosis pulmonar.

Una Comisión de profesores y estudiantes de la Universidad de Bruselas ha redactado un proyecto de ley, actualmente en estudio por el Gobierno, organizando la Seguridad social obligatoria. Por otra parte, los estudiantes de la A. E. E. F., en el Congreso de Lovaina de 1951, han elaborado otro anteproyecto de ley instituyendo una Caja Nacional de Seguro de Enfermedad y Maternidad, agregada al Ministerio de Instrucción Pública, y dependiendo de ésta, seis Cajas regionales.

Según el anteproyecto, serán afiliados obligatoriamente, previo examen médico, los estudiantes de las Universidades y de las Escuelas superiores, quedando excluidos los que son beneficiarios por título distinto, calculándose el total de estos últimos en un 25 por 100 sobre el conjunto de la población escolar.

Serán beneficiarios, además de los asegurados, sus hijos reconocidos y sus esposas, siempre que,



respecto de estas últimas, se abone una cotización suplementaria igual a la normal.

En cuanto a las prestaciones, se mantiene el principio de libre elección de médico, reembolsando el Seguro los gastos por enfermedad y maternidad, según un baremo establecido, y excluyendo, a fin de evitar los abusos, los de pequeña cuantía. El reembolso no excederá de un montante anual fijado.

La financiación se ha previsto en forma doble: por una parte, la cuota correspondiente a los asegurados, sin que exceda su cuantía de un total anual de 200 francos belgas, y por otra, hasta cubrir el total necesario, una participación del Estado. Al objeto de prevenir un déficit eventual, se ha propuesto la creación de un fondo de compensación que lo soporte, y en el que, en su caso, se ingresen los excedentes anuales.

La gerencia de la Caja Nacional compete a un Consejo de Administración, presidido por un delegado del Ministerio, e integrado por seis estu-

diantes, representantes de las Cajas regionales, y cinco personalidades designadas por el Rey. Estas últimas Cajas estarán administradas por cuatro estudiantes elegidos por los asegurados, y tres representantes de los respectivos Consejos Académicos. La dirección administrativa se atribuirá siempre a un estudiante.

La Caja Nacional actuará como administradora de un fondo de compensación y como supervisora de la gestión de las regionales, correspondiendo a éstas cuanto afecta a afiliación, cotización y prestaciones.

Por la A. E. E. F. se ha previsto, además, la situación particular de los becarios, así como la conveniencia de que la cotización se realice por las autoridades académicas en el acto de formalizar la matrícula.

JOSÉ FERNÁNDEZ DE VELASCO

Miembro del Centro de Estudios  
del I. N. P.

## LA REFORMA DEL BACHILLERATO EN ITALIA

El 12 de abril de 1947 se dió en Roma el Decreto por el que se constituía una Comisión Nacional para investigar sobre la reforma de la Enseñanza. El Ministro de Instrucción Pública, Guido Gonella, en discurso pronunciado el 27 de enero de 1948, al inaugurar los trabajos de las Subcomisiones que habían de llevar a cabo la encuesta, planteó la necesidad de esta reforma desde "la íntima *concreteza* de la vida de la enseñanza, y no sólo desde su aparato legal". Era la primera vez que se llevaba a cabo una encuesta general no limitada a un sector particular, sino a la totalidad de la enseñanza y sus organismos. Había de comprender, pues, esta reforma la enseñanza elemental, la enseñanza secundaria, la enseñanza superior, la enseñanza artística y musical y la educación popular. Además de las Subcomisiones, dependientes de la Comisión Nacional, presidida por el Ministro, y que habían de encargarse de estos diferentes sectores de la enseñanza, se nombraron Comisiones en todas las provincias de Italia, porque la reforma había de elaborarse siguiendo el método democrático de la consulta directa, ya que no tenía sentido una reforma ideal, según conceptos apriorísticos y abstractos, cuyo solo planteamiento falsea de raíz los más elementales preceptos educativos.

Que fué fecundo el resultado de esta encuesta, y que encontró una resonancia adecuada, dan prueba el que en el intervalo de dos años se publicaran, en diferentes revistas y periódicos italianos, más de 1.200 artículos en contestación a los temas propuestos, o sugeridos por ellos.

Como fruto de todos estos trabajos está el proyecto de ley que en la sesión del 13 de julio de 1951 el Ministro G. Gonella presentó a la Cámara de los Diputados; comprende todos los sectores de la Enseñanza, desde la Universidad del Estado hasta la Universidad libre, desde los Colegios Nacionales hasta las Sociedades Culturales; y sus artículos tratan también la administración, los textos, los programas, la higiene, etc., etc.

### LA SEGUNDA ENSEÑANZA

#### 1) *La enseñanza inferior*

La enseñanza inferior, que acaba en Italia alrededor de los catorce años, y que comprende la la infancia y parte de la adolescencia, se divide en un *ciclo primario* de cinco años, que se desarrolla en la escuela elemental, y un *ciclo secundario* de tres años en la escuela secundaria. La escuela elemental, "llamada así en el sentido de esencial y fundamental", y que es el primer paso en la enseñanza, no puede comenzar antes de los seis años de edad, de modo que el alumno tenga once, aproximadamente, cuando vaya a parar al ciclo secundario.

El *ciclo primario*, para contribuir al progresivo desarrollo del niño, se articula en dos cursos, de dos años el primero y de tres el segundo, cada uno de los cuales constituye una perfecta uni-



dad didáctica. Al final de este segundo curso, y para conseguir el certificado de conclusión de la enseñanza elemental, se hace un examen ante una Comisión, compuesta por el profesor de la clase, por el director del establecimiento o un delegado de éste y por un profesor de la escuela secundaria, que juzgan la aptitud del alumno para pasar a la escuela secundaria. Este examen, al concluir el ciclo primario de enseñanza inferior, equivale al examen de ingreso en el Bachillerato, tal como se hace en España.

Aprobado este examen, se pasa al *ciclo secundario de enseñanza inferior*. "La escuela secundaria eleva la educación del adolescente, completando la instrucción inferior obligatoria y orientando a los estudios de enseñanza superior, o a las actividades manuales."

Dicho ciclo secundario ha sido objeto de un estudio especial, por ser ésta una de las zonas más problemáticas de la Pedagogía y de la legislación educativa.

La *escuela secundaria*, cuya duración son tres años, se divide en tres ramos —*normal, técnico y clásico*—, según las aptitudes de los alumnos. Estos tres años de enseñanza secundaria inferior entran dentro de la actual organización del Bachillerato español, y corresponden, aproximadamente, a los tres primeros años de éste.

La secundaria normal orienta hacia las actividades manuales e institutos profesionales; la secundaria técnica orienta hacia los institutos técnicos y profesionales, y la secundaria clásica orienta a los liceos. Pero esta división no constituye una separación, sino más bien una articulación. En esta escuela, obligatoria y gratuita también como la elemental, sobre un fundamento cultural de igual grado y firmeza basado en un programa común a los tres ramos, se injerta, para cada ramo, una enseñanza diferencial, dirigida a madurar las aptitudes individuales propias de los varios tipos de alumnos. Por consiguiente, es ésta una fórmula mediadora entre la absoluta separación de tres tipos de enseñanza diferente, cuya rigidez no sólo daña al alumno, sino que disminuye el rendimiento social de aquellas profesiones que más tarde se ejercitarán, y entre una enseñanza indiferenciada poco adecuada a esta edad de los alumnos, en que es tan fecundo cultivar ya las primeras inclinaciones y encauzar las primeras tendencias.

Una de las principales novedades de la reforma es la creación de esta escuela "secundaria normal", que puede estar en la misma sede de la escuela elemental, y que al par que ofrece a los muchachos que se van a dedicar al trabajo una especie de escuela profesional, evita también los inconvenientes pedagógicos de la separación de las dos escuelas, y lanza así un puente entre la escuela de la infancia y la escuela de la adolescencia.

La secundaria técnica y la clásica pueden estar reunidas en un mismo organismo y bajo una dirección única. La *secundaria técnica* no comprende la enseñanza del latín; su fin es dirigir a los alumnos a los estudios técnicos. La *secundaria clásica*, con enseñanza de latín, encauza con mayor precisión los estudios humanísticos de los

alumnos, y ofrece el tiempo y la dedicación necesarios para que puedan profundizarlos dentro de los naturales límites. La elección del alumno de un ramo de la enseñanza secundaria no es una elección definitiva y puede ser rectificable en el curso del trienio, pasando de un ramo a otro mediante el examen de la materia diferencial; quien al final de este período, y en posesión ya de un certificado de madurez en un ramo, desea obtener algún otro —normal, técnico, clásico, artístico, musical—, puede conseguirlo mediante los exámenes en las materias diferenciales respectivas. Estos exámenes finales son necesarios para ingresar en la *enseñanza superior*.

## 2) Enseñanza superior

En el artículo 8.º del nuevo proyecto de ley se precisa la naturaleza de esta enseñanza, equivalente, en su ordenación externa, a la segunda mitad del Bachillerato español: "La enseñanza superior, basada en el principio de la especificación de los estudios y de la actividad profesional, dispone para la facultad universitaria o para el ejercicio de determinadas profesiones. Esta enseñanza se da en los Liceos, en los Institutos técnicos, en los Institutos profesionales y en el magisterio para la infancia".

a) *Los Liceos*.—La enseñanza en estos centros se funda en una cultura rigurosamente humanística, que según se encaminen los alumnos a los estudios clásicos, científicos o pedagógicos, se distinguen con relación a estas estudios: el *Liceo Clásico*, el *Liceo Científico* y el *Liceo Magistral*.

La formación en los Liceos dura cinco años y comprende dos cursos: el primero de dos años y el segundo de tres; hasta el ingreso en el segundo curso, previo examen, se admite el paso de uno a otro liceo. El liceo clásico y el científico pueden ser reunidos en un mismo organismo, bajo una común dirección. El *Liceo Clásico* sirve para el ingreso en cualquier Facultad universitaria. El *Liceo Científico* permite el ingreso a todas las Facultades menos la de Derecho, y las secciones de estudios clásicos y modernos de la Facultad de Filosofía y Letras. El *Liceo Magistral* permite el ingreso en la Facultad de Pedagogía, y mediante examen en las secciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Este Liceo es creación de la nueva ley, y se le ha dado una gran importancia. Su fin es procurar una formación completa en los maestros que luego se ocuparán de las escuelas elementales y secundarias, y de las instituciones de educación popular.

b) *Los Institutos técnicos*.—Estos Institutos forman al muchacho, preparándolo para el ejercicio de funciones técnicas, en el campo de la agricultura, industria, comercio y de cualquier nueva exigencia de la técnica.

A los muchachos mejor dotados que provienen de los Institutos técnicos se les da la posibilidad de ingresar en alguna Facultad universitaria, mediante un examen de admisión. Pero el fin principal de estos Institutos es preparar *peritos*, que puedan ejercer la dirección técnica en determi-



nadas profesiones; por tanto, se consideran como escuelas que concluyen un determinado tipo de formación. La enseñanza en ellos se divide también en dos cursos: el primero consta de dos años, con carácter propedéutico y cultural, y el segundo, de tres años, con carácter predominantemente técnico.

c) *Institutos profesionales*.—Se ha dado gran importancia en el nuevo proyecto de ley a la instrucción profesional del trabajador. De esta preocupación han salido los Institutos profesionales, que son “Centros politécnicos de trabajo y que tienen el fin de promover la formación humana y social, y la elevación profesional de los jóvenes trabajadores”.

Estos Institutos comprenden escuelas y cursos. Las *escuelas* tienen una duración que puede variar; se distinguen: escuelas para la formación de artesanos, obreros y empleados municipales; escuelas de especialización para obreros distinguidos en algún campo, que quieran llegar a ser obreros especializados; escuelas de patente para obreros que aspiran a ser técnicos patentados o maestros artesanos. Los *cursos*, también de duración variable con arreglo a las diferentes exigencias profesionales, se dividen en: cursos prácticos de perfeccionamiento para profundizar la capacidad profesional de obreros especializados; cursos “de integración profesional para grupos de profesiones afines”.

Cada Instituto profesional tiene un Estatuto propio, que determina la duración de los estudios, establece los programas, el calendario y horario de clases. Institutos profesionales de diverso tipo pueden ser reunidos en un mismo organismo. Los patronos tienen la obligación de facilitar a sus aprendices la asistencia a los Institutos. “Al humanismo de las letras (Liceos) y de la técnica (Institutos técnicos) se une este humanismo del trabajo (Institutos profesionales)”.

d) *Magisterio para la infancia*.—Por último, esta escuela se encarga de la formación de las educadoras de la infancia, con el cuidado e intensidad que merece en orden a los problemas pedagógicos y sociales de la niñez. Este magisterio está concebido con la doble finalidad de formar educadoras y de contribuir a la formación de la madre misma. La duración es de cuatro años.

### 3) *La enseñanza artística*

Dada la tradición del arte en Italia, no podía ser descuidada su organización en el proyecto de ley. “La instrucción artística promueve la formación de los jóvenes, educándolos en el ejercicio del arte y preparándolos para el menester artístico”.

Se da esta enseñanza en la Escuela de Arte, en el Liceo Artístico, en el Instituto de Arte, en la Academia de Bellas Artes, en el Conservatorio de Música, en la Academia de Arte Dramático, de Arte Cinematográfico y de Danza.

La *Escuela de Arte* tiene una duración de tres años, y se articula en secciones en relación a las distintas formas del menester artístico.

El *Instituto de Arte* forma “maestros de Arte”. Tiene una duración de cinco años.

El *Liceo Artístico* prepara el ingreso en la Academia de Bellas Artes y en la Facultad de Arquitectura. Su duración es también de cinco años.

La *Academia de Bellas Artes* completa la formación del joven en las artes figurativas. Tiene una duración de cuatro años, y comprende cursos de pintura, escultura y escenografía.

El *Magisterio de Dibujo* prepara a los profesores de Dibujo en la escuela secundaria y en la escuela de enseñanza superior. Dura dos años.

El *Conservatorio de Música* se ocupa de la educación musical, y prepara para la enseñanza de las disciplinas musicales. Para ingresar en él, sólo es necesaria la enseñanza elemental. La duración es variable, según las distintas especificaciones, y puede ser de seis, ocho o diez años.

La *Academia de Arte Dramático* forma a los futuros actores de teatro. Dura cuatro años. La *Academia de Arte Cinematográfico* dura también cuatro años. Y, por último, la *Academia de Danza*, que comprende ocho años, divididos en tres cursos.

De estas escuelas, las que acogen a los adolescentes desde los once a los catorce años son escuelas secundarias; las que acogen alumnos pasados de los catorce, son escuelas superiores.

\* \* \*

Estos son los distintos organismos y centros que la nueva legislación ha mantenido, orientado o creado, y que comprenden, con unos límites más o menos amplios, la enseñanza secundaria o media; aunque en algunos de estos centros, sobre todo los que se ocupan de la enseñanza artística, sus estudios tengan una altura equivalente a los universitarios, que forman el sector más elevado de la enseñanza, y en el que desembocan la mayoría de las Escuelas, Liceos e Institutos que se han reseñado.

### ESCUELAS NO ESTATALES

Especial atención han merecido también las escuelas y la enseñanza que no sea del Estado, basándose en algunos principios de la Constitución, por ejemplo, el artículo 33, que dice: “El arte y la ciencia son libres, y libre, por tanto, su enseñanza”.

El Ministro Guido de Rugiero, en un escrito publicado en 1946, afirmaba que este problema de las escuelas oficiales y privadas había que afrontarlo con un gran realismo, no como una desgraciada concesión, sino como una necesidad, y añadía que “era necesario renunciar a la idea de un monopolio estatal de la educación, que no corresponde ni a nuestro ideal político ni a la situación real”. Con este criterio, pues, se ha afrontado la cuestión de la enseñanza privada.

Con relación a las *escuelas e institutos privados*, se señalan en el proyecto las condiciones necesarias para constituir tales organismos, y la obligación de comunicarlo a las autoridades escolares oficialmente nombradas. Los títulos que



se dan en estas escuelas no tienen sino un carácter eventual, y los estudios concluidos en ellas no tienen valor legal alguno.

Se pueden establecer *escuelas asimiladas* o *reconocidas* por el Estado: cuando el personal directivo tenga los títulos requeridos por el mismo Estado; cuando los programas sean semejantes y conformes a los usados en las escuelas del Estado, y cuando los locales tengan las debidas condiciones.

Los alumnos que concluyen estudios en estas escuelas, y los títulos o certificados que alcanzan, tienen plena validez legal para todos los efectos.

“Estas escuelas e institutos de educación no estatal están sujetos a la vigilancia del Ministerio de Instrucción Pública, que la ejercita directamente o mediante organismos propios.”

En caso de que estas escuelas no cumplan su misión educativa con el rigor y competencia debidos, puede ser decretado por la autoridad la suspensión y el cierre, en el caso de escuelas privadas; y retirar el reconocimiento oficial, a las escuelas e institutos asimilados cuando no cumplan los requisitos que arriba se dicen.

## EXÁMENES

Ya se ha hablado en algún caso de exámenes, cuando lo exigía una mejor comprensión de los temas tratados; pero es menester precisar lo referente a ellos.

Al finalizar la enseñanza inferior, superior o artística hay exámenes de Estado en cada una de estas enseñanzas. El fin que se proponen estos exámenes es el de comprobar el grado de preparación de los candidatos para continuar en el estudio o para ejercer una profesión, y el de efectuar un control del Estado en la escuela estatal o no estatal.

Los elementos que caracterizan más específicamente el examen de Estado, diferenciándolo de los otros tipos de exámenes, son: “unidad, obligatoriedad, programa establecido por el Estado; Comisiones examinadoras, nombradas también por el Estado; vigilancia ejercida por el Estado”.

*Los exámenes de Estado de madurez inferior.*— Concluyen la enseñanza obligatoria y abren las puertas de la enseñanza superior. Se dan al final de los años de enseñanza secundaria, en las escuelas del Estado o asimiladas. El Tribunal examinador está compuesto por profesores de la escuela, presidido por un director didáctico o un profesor de la escuela superior.

*Los exámenes de Estado de madurez superior.*— Concluyen la enseñanza superior y dan acceso a la enseñanza universitaria, o habilitan para el ejercicio de una determinada profesión. Las Comisiones examinadoras, nombradas por el Ministro de Instrucción Pública, están compuestas por un presidente y seis miembros, a uno de los cuales se le da la función de vicepresidente. En los artículos 3.º y 4.º del texto definitivo de la ley, relativa al examen de Estado de madurez superior, aprobada el día 7 de marzo de 1952 por la Cámara de Diputados, se señalan las distintas categorías que han de guardarse para la elección de presidente, así como para la de los otros miembros de las Comisiones examinadoras.

El presidente y cinco miembros de la Comisión serán extraños a la escuela a la que pertenecen los alumnos que se han de examinar; sólo un miembro será escogido entre los profesores de la misma escuela. Queda fijada por el Ministro la sede de los exámenes, siempre que sea posible en un local que no sea el mismo de la escuela o instituto de donde provienen los examinandos. A cada Comisión se le asignan, por regla general, no menos de 80, ni más de 100 candidatos.

Se ha constituido un *Servicio central de examen de Estado*, al que corresponde preparar los elementos para la elaboración de temas o cuestionarios para las pruebas escritas según el desarrollo de los exámenes y estudiar sus resultados a fin de perfeccionar sus procedimientos, y, por último, recopilar y llevar al día el Album Nacional de los examinadores.

\* \* \*

En conformidad con el artículo 7.º de la Constitución, es prescrita la enseñanza de la doctrina católica; la dispensa queda regulada por las normas vigentes. La enseñanza de la educación civil es obligatoria, como también la educación física y deportiva. Los edificios escolares tendrán gimnasios, etc.

La adopción de libros de texto es libre, y se confía a los mismos profesores.

\* \* \*

Tal es, esquemáticamente, lo que hay relativo a la Enseñanza Media en el nuevo proyecto de ley para una reforma general de la enseñanza, en la que se resumen cinco años de trabajo, llevados a cabo por la *Comisión Nacional para una encuesta sobre la Enseñanza* y por más de 180 Comisiones delegadas.

EMILIO LLEDÓ IÑIGO



## LA BATALLA FRANCESA POR LA AYUDA OFICIAL A LA ESCUELA PRIVADA

A lo largo de los seis años difíciles y borrascosos de la IV República francesa, diversas cuestiones de la Enseñanza se han convertido en problema capital en el orden del día político de los sucesivos Gobiernos. En general, son las naciones latinas de la Europa occidental (Italia, España, Francia...) las que en los últimos tiempos vienen preocupándose por dar a sus leyes educativas una forma más científica, justa y moral, con arreglo a las nuevas instancias que plantea el mundo europeo salido de la última gran guerra. En Francia, estas cuestiones tienen no ya solamente un matiz, sino profundamente características específicas y muy francesas, cuyas razones vitales de existencia descansan y se nutren tanto o más que en la enseñanza en sí, en la agitada y tormentosa vida política que viven los franceses sobre un secular estrato de encarnizado debate religioso. La IV República francesa quiere ser fiel a la invariable tradición laica de sus predecesoras, y en virtud de este principio, su oposición a cuanto huele a confesional o a católico le inquieta e incita a buscar soluciones y a tomar resoluciones de injusticia.

### LA BATALLA POLÍTICA

La condición puramente laica de la *Escuela Pública*, según se denomina en Francia a la escuela oficial del Estado, ha mantenido ideológicamente su obstrucción pugnaz, desde los sucesivos Gobiernos, a la escuela libre o privada, en la cual se agrupa la mitad de los alumnos de la Enseñanza Media, y casi un millón y medio de niños en la Primaria. A tales extremos llega esta pugna, que los esfuerzos católicos por conseguir ayuda oficial para sus escuelas privadas han topado siempre con un amplio y unánime sentimiento de protesta por parte de los sectores republicanos de izquierda y de los comunistas, los cuales, aun estando en el poder, no pudieron acabar con la existencia de esta enseñanza confesional, sin echar prácticamente por tierra las libertades tan cacareadas de la gran República. En consecuencia, los enemigos de la escuela libre han hecho hincapié en resistirse a todo progreso hacia la concesión de ayudas oficiales a la enseñanza católica, comunicándose la tensión y la batalla, de los Centros técnicos y administrativos de la Educación a los más importantes y señeros de la dirección política de Francia. Una cuestión de enseñanza que ha inquietado a los prohombres del Gobierno; ha suscitado polémicas encarnizadas en la prensa y la radio; ha movido propagandas electorales; ha decidido el signo político de las elec-

ciones de junio de 1951, derribando sucesivamente los Gobiernos Queuille, Petsche, Schuman, Mayer y Pléven; suscitando nuevas colisiones entre los partidos políticos franceses; llevando, incluso, a la huelga al Cuerpo docente francés, y al desconcierto a los responsables políticos del país.

He aquí, pues, cómo un problema educacional rompe los límites de su propia jerarquía, extendiéndose a la política y haciéndose carne principal de la cuestión más delicada y dolorosa que vive Francia desde hace unos sesenta años. Este problema religioso (porque en realidad se trata de la antigua colisión entre el Gobierno laico y la enseñanza católica) ha mantenido separado al país durante más de medio siglo, agudizando más y más la situación política, hasta el punto de que difícilmente cabe imaginarse un Gobierno semi-estable mientras no se dé solución a esta enfermedad que padece la vida social francesa.

### EL DOBLE IMPUESTO ESCOLAR DE LOS CATÓLICOS

Tal y como se presenta la cuestión, ya metidos en 1952, casi al año de las elecciones en que fueron derrotadas las fuerzas de la oposición izquierdista, parece que se trata, no ya de la ayuda o desamparo a la escuela privada, sino de la existencia y pervivencia de este mismo sistema de enseñanza. Ya durante todo el período preelectoral último, los católicos se manifestaron firmemente dispuestos a defender sus trincheras, aconsejados por las jerarquías eclesiásticas, que siguen estimando que las familias católicas tienen el derecho y el deber de agrupar a sus hijos en un ambiente religioso. De otro lado, la legislación francesa de la IV República ha reconocido en teoría este derecho católico a la enseñanza confesional, al admitir la existencia de escuelas libres o cristianas. Sin embargo, esta legislación ha cuidado, en la práctica, de reservar a la Escuela pública la totalidad del presupuesto oficial, restando a la privada buena parte de sus posibilidades de acción. Las leyes francesas respecto a la enseñanza libre, antes de ser aprobada por la Asamblea Nacional la propuesta Barangé, en 21 de septiembre de 1951, mantenían para la escuela privada una doble desventaja, basada en una forzosa escasez de recursos. Esta escasez obligó a los dirigentes de aquella escuela, por una parte, a reducir los honorarios de sus maestros, y a gravar sensiblemente las matrículas y gastos de los escolares, por otra. Al mismo tiempo, el encarecimiento gradual de la vida francesa contribuía a ensombrecer el hosco panorama, en esa absur-



da carrera de persecución que conduce al círculo vicioso: la elevación correlativa de precios, sueldos e impuestos. Con la subida de estos últimos, la escuela privada ha tenido que pagar justamente una doble cantidad: el impuesto normal, siempre ascendente, al Estado para la enseñanza laica, y el voluntario de la escuela a la cual concurren sus hijos.

#### LA "PETITE HISTOIRE" DEL DEBATE ESCOLAR

Veamos rápidamente cómo se desarrolló el proceso político de la discusión en torno a la existencia de la escuela privada. Los defensores de ésta esperaron del M. R. P., el gran partido de los demócratas cristianos, que se encuentra en el poder desde el fin de la guerra, sabría financiar el concurso que aportaba a los otros partidos de la mayoría (incluso a los comunistas), y que obtendría de la extrema izquierda la ayuda material, sin la cual la libertad de enseñanza sólo sería una fórmula hueca. Pero el M. R. P., a pesar de las exorbitantes concesiones hechas, vió oponerse a cada una de sus tentativas una resistencia empecinada, decidiendo, en fin, acomodarse, trocando libertades por seguimiento en el poder. Pero, cosa curiosa, fué precisamente un demócrata cristiano, M. P. H. Teitgen, quien en marzo de 1945 intervenía en la Asamblea Nacional exigiendo la supresión de la subvención a las escuelas primarias privadas, establecida por Petain en 1942, confundiendo, ya de raíz, las razones políticas del Gobierno derrotado con las razones educativas y religiosas de aquella ayuda. Entonces se habló de dar al problema "una solución definitiva y satisfactoria". ¡Hace casi siete años!

Llega luego la legislatura que duró largamente de 1946 a 1951, y, a pesar de las profecías y de las oficiosidades de monsieur Tietgen, la Cámara de Diputados no decidió nada respecto a las escuelas, aunque ya parte del ambiente emitía votos por la libertad de enseñanza, para que se concediesen subvenciones a aquellas escuelas "a cuyo frente morían de hambre millares de maestros".

#### EL DECRETO POINSO-CHAPUIS Y LA LEGALIDAD REPUBLICANA

En mayo de 1948, la señorita Poinso-Chapuis, por entonces miembro gubernamental, dictaba un Decreto relativo a las atribuciones de la Unión Nacional y de las Uniones Departamentales y Locales de Asociación familiar, habilitándolas para recibir subvenciones, que, naturalmente, podrían aplicarse a las escuelas libres. Este Decreto, que anulaba en buen grado la virulencia "oficialista" y laica de la antigua ley Perry de 1886, hubiera podido aliviar la dificultad financiera de la educación de los hijos de familias menos pudientes, las cuales hubieran podido ejercitar de hecho el derecho a la elección voluntaria del tipo de instrucción. Las izquierdas protestaron inmediata-

mente. El mismísimo León Blum se creyó en el deber de declarar: "El principio legal y constitucional de la laicización está afectado, pues la laicización estatal excluye el que los recursos públicos se destinen a la escuela libre o a las familias que la frecuentan, bajo forma de subvenciones directas o indirectas".

El Decreto Poinso-Chapuis fué sometido al Consejo de Estado, el cual emitió dictamen en 3 de junio de 1949 y en 13 de abril de 1950, declarando y confirmando como jurisprudencia los principios de laicización, pero afirmando también que, a condición de mantener la equidad de trato entre las Asociaciones de Padres y Alumnos de la Escuela privada y las de la pública, las subvenciones eran en absoluto conformes con la legalidad republicana.

Ante la inminencia de las elecciones de 1951, los católicos franceses exigieron de sus candidatos a la Cámara que se manifestaran abiertamente ante el escabroso problema de la educación cristiana de sus hijos. En noviembre de 1950, el obispo de Châlons declaraba, en consecuencia, lo siguiente: "Tengo que invitaros a llevar al plano cívico las graves preocupaciones que impone a nuestras conciencias el ejercicio de la indispensable libertad de pensamiento: nuestras escuelas libres... No queremos que las retribuciones escolares sean cargas abrumadoras que impidan a las familias modestas utilizar la escuela cristiana que desean. No queremos resignarnos a estos sueldos irrisorios, que no corresponden ni al valor, ni al desvelo, ni a las necesidades de nuestros maestros y maestras. Es preciso que los católicos comprendan los problemas de la enseñanza libre y que los hagan conocer. Y en las próximas elecciones, los católicos deberán manifestar en este punto claramente sus convicciones y su voluntad a los candidatos que soliciten su voto".

#### PREPARATIVOS ELECTORALES

La *Comisión Escolar* (1), que ya venía funcionando desde noviembre de 1950, bajo la presidencia del socialista independiente M. Paul Boncourt, simpatizaba ya con la idea de un acuerdo para la subvención de la escuela privada, a pesar del laicismo de su presidente, quien —según declaró en el diario *Combat* de 15 de noviembre de 1950— condescendía tácitamente con este acuerdo, añadiendo: "La opinión republicana alienta firmemente adherida a la escuela laica, acogedora para todos, por ser la condición de la unidad moral de este país. Pero hay que afrontar una realidad: la escuela confesional existe y tiene alumnos. En la

(1) Esta famosa y vapuleada *Comisión* fué una creación del Primer Ministro René Pléven en mayo de 1950, siendo una institución de estudio para el conjunto de problemas escolares. Está compuesta por 29 miembros, pertenecientes a los distintos sectores políticos, y tiene por cometido el de establecer un Estatuto jurídico general de la Enseñanza. El 17 de septiembre último, M. Paul Boncourt presentó su dimisión de presidente, con lo cual la *Comisión* quedó huérfana de la aportación socialista a su plan de estudios.



Primaria, 1.300.000 niños; en la Media, los Institutos y las Escuelas libres se reparten a la juventud casi por mitad. ¿Puede el Estado desatenderlas, especialmente teniendo en cuenta que no puede acoger en sus escuelas, a todas luces insuficientes, la totalidad de los que quieren ingresar en ellas? ¿No debe ayudar, y al mismo tiempo controlar, estas Escuelas libres que instruyen una parte de la juventud francesa? Es lo que va a decir la Comisión". Pero la Comisión habría de encontrar serias dificultades en lo sucesivo.

A un paso de las elecciones se celebró el primer Congreso Nacional de Enseñanza Libre, con asistencia de sesenta parlamentarios, sobre los doscientos alcaldes y consejeros generales, y numerosos obispos respaldados por 30.000 fieles a la causa de la escuela católica, deseosos todos de obtener "lo más pronto posible el régimen de justicia a que tienen derecho los franceses". Pero por su parte, los laicos no estaban inactivos. La antigua "Liga Francesa de la Enseñanza", agrupadora del Cuerpo docente estatal de las izquierdas, celebra su LXII Congreso en Argel, del 21 al 24 de marzo de 1951. Su moción presentada entonces, a propósito de nuestro tema, puede resumirse en tres apartados:

1.º Prohibición legal de cualquier clase de ayuda oficial a las Escuelas privadas.

2.º Nacionalización de la Escuela pública, en un proyecto que crearían las grandes entidades laicas para ser presentado al pueblo francés. De este modo, la Escuela pública acogería en su seno a todos los niños de Francia; y

3.º Votación y aplicación inmediatas de créditos que permitan acoger a todos los niños franceses en la Escuela pública.

Resumiendo: la propuesta izquierdista consistía en la nacionalización absoluta de la Enseñanza, cortando así toda posibilidad de ejercicio de la Escuela privada. En consecuencia, se organiza, muy políticamente, un Congreso de la "Federación Nacional de los Consejos de padres de alumnos de la Escuela laica", con asistencia de medio millón de familias, si hemos de creer a la propaganda de las izquierdas. De este modo se pretendía neutralizar los efectos del inmediato "Congreso de padres de alumnos de la Escuela libre". La nacionalización significaba, pues, la muerte *legal* de la Escuela libre, puesto que, según el proyecto presentado, estaba "prohibido enseñar fuera de la Escuela nacional".

#### PERO LLEGARON LAS ELECCIONES

Y las cosas comienzan a cambiar para los católicos franceses, y no se quiere perder el tiempo. No en vano se han visto fracasar, por seis veces consecutivas, los proyectos de conseguir la Enseñanza libre durante seis años largos. Frente a una mayoría política hostil, las minorías parlamentarias católicas supieron seguir adelante en sus empeños. ¿Es para asombrarse, que después de haber logrado reunir en la nueva Asamblea una mayoría de sufragios favorables; se hayan apresurado a ponerla a prueba antes de que surgiera ninguna cuestión capaz de dislocarla?

La batalla proseguía en Francia. Católicos e izquierdas, unos en el poder, otros en la oposición, estaban bien aconsejados y apercebidos. La pugna comenzó ya con la declaración ministerial del Presidente del Consejo ante la Cámara. La polémica en torno a la Escuela fué a un mismo tiempo cabeza de turco y caballo de batalla de las rencillas político-religiosas de la Francia actual. Inmediatamente hubo escisión parlamentaria y combate continuado, que costó el puesto de Primer Ministro de la nueva legislatura, sucesivamente, a Queuille, Petsche, Schuman, Mayer y Pléven. La Comisión Paul Boncourt, por su parte, seguía el camino que le conduciría sensiblemente, si no al fracaso, sí, al menos, a la falta de resultados prácticos. El M. R. P., los católicos simpatizantes de las izquierdas, no pasaron por ciertas intolerancias tramitadas con la Escuela privada, por lo que fué escindido del bloque laico por el propio Primer Ministro Pléven. Así apareció en liza una tercera fuerza.

Tal y como se encontraban los ánimos franceses en relación con la reforma de la Enseñanza, los nuevos y sucesivos jefes políticos no tuvieron otro remedio que intentar abordar los espinosos problema de la colisión religiosa en el plano de la Enseñanza. Con fuerza por ambas partes, pese a la mínima mayoría parlamentaria, los católicos no pudieron sacar adelante sus proyectos íntegros. Los Primeros Ministros seguían sucediéndose. René Mayer propuso, para conseguir su investidura, la creación de un *subsidio familiar* como complemento a los niños de la Escuela primaria, y cierto número de becas para la Enseñanza Media, propuesta que fué negada por la Cámara como consecuencia de la abstención de las derechas, por lo que no pudo formar Gobierno. Cosa parecida sucedió con el sucesivo intento parlamentario de Maurice Petsche. Esta vez se propuso la revisión de salarios; se habló de prestar ayuda a niños y estudiantes de Institutos... Pero las banderas políticas seguían alzadas. Un nuevo caso en que los intentos, buenos o malos, de llevar por mejor camino la revisión del problema permanecerían estériles en medio del apasionamiento político. Los últimos debates escolares, entre agosto y diciembre de 1951, parece que, si bien no permiten abrigar esperanzas halagüeñas, sí presagian un comienzo de cordura entre los polemistas. Pero para dar mayor gravedad al caso, si la mera cuestión docente en Francia ha encontrado dificultades insuperables de tipo político, peor es la certeza de comprobar que aquella cuestión está provocando un gravísimo caso de mayoría gubernamental y, como consecuencia, de estabilidad política. ¿Cuánto tiempo podrá resistir el estado general que mantiene aún enhiesto, pero vacilante, el edificio del actual Gobierno francés?

#### EL GRAN DEBATE ESCOLAR

El 24 de agosto de 1951 comenzó el gran debate sobre la ayuda a la Enseñanza libre, es decir, religiosa. El Gobierno presenta un proyecto de créditos suplementarios a las becas de Enseñanza



Media, que podrían concederse también a alumnos de las Escuelas libres en igualdad de derechos. Los diputados simpatizantes de estas Escuelas elaboraron una propuesta común para la concesión de un subsidio escolar de 1.000 francos trimestrales a los padres del alumno. Pero llega la deserción de los radicales, políticamente de derechos, pero respetuosos inmutables de los ideales laicos republicanos, e intentan combatir el proyecto gubernamental. La prensa católica se encrespa, recordando la ayuda prestada por los católicos a los radicales en las recientes elecciones. Las izquierdas organizan sus "batallones educativos". Entra en liza la "defensa laica" en forma de una "Federación de la Educación Nacional", el "Sindicato Nacional de Profesores", el "Consejo de los padres de alumnos de la Escuela laica" y la antigua *Ligue française de l'enseignement*; todos ellos agrupados en un *Comité de defensa laica*.

Y el Gobierno, batido por todas partes, tuvo que ceder en varios terrenos. En las reuniones de la Asamblea Nacional, en septiembre, se estudió el problema de las *Bolsas de estudio* y del *Subsidio familiar*, que dió lugar, una vez revisado por el Senado, a la *ley Barangé*, según la cual se concede a cada cabeza de familia, con hijos en Escuelas primarias, un subsidio de 1.000 francos por niño y trimestre de escolaridad. Para los asistentes a la Escuela libre, esta subvención se enviará directamente a la Asociación de padres de alumnos del establecimiento, para lo cual el cabeza de familia deberá presentar un certificado escolar firmado por el director de la Escuela correspondiente.

Esta victoria pírrica de los católicos franceses no pasa de ser un símbolo. La cifra de ayuda —1.000 francos trimestrales— es insignificante, aunque tenga, efectivamente, el valor de ser un triunfo arrancado a la IV República laica. Pero este mismo triunfo ha encorajinado al sector contrario, consciente también del valor simbólico de las leyes *Barangé* y *Bolsa de estudios*. En consecuencia, el país vive ahora agitaciones y huelgas, como la general de maestros celebrada a finales de octubre de 1951, y la de profesores del 9 de noviembre. Algunos Consejos Generales y numerosos Consejos Municipales de extrema izquierda han votado órdenes del día manifestando su protesta, de acuerdo con la actitud consignada por la Liga de Enseñanza. Cinco mil manifestantes laicos prestaron juramento ante la estatua de Ferry, el viejo repúblico laico, en Saint-Dié, y

monsieur Bayet hizo gala de todos los malabarismos demagógicos, concentrados en esta afirmación profética: "¡Petain no vencerá a Ferry!"

#### PESE A TODO, HAY ESPERANZAS

Esta impresión general de la polémica sobre la ayuda oficial a la Enseñanza privada, parece no estar de acuerdo con la actitud esperanzada y optimista que Maurice Duval expresa al cierre de su artículo "L'aide Publique à l'enseignement privé", publicado en el número de enero último de *Ecrits de Paris*. Según el autor, pese al estado de lucha casi permanente en la Cámara, no habrá guerra de Escuelas, pues una cosa son los argumentos demagógicos de un Bayet, y otra el hecho de que existan sectores amplios del país, entre los no beligerantes, que votan por la ayuda a los maestros de las Escuelas privadas, marginando toda consideración de orden político. Muchos de estos franceses han visto en el Gobierno promulgador de las dos leyes un gesto de pacificación. Ya no estamos —escribe Duval— en los tiempos heroicos en que Francia estaba escindida en dos campos: laicos y republicanos, de una parte; clericales y conservadores, de otra. Si bien es cierto que existen hoy día Bayets y Deixonnes para clamar por "el aplastamiento del clericalismo", cuando se trata de ayudar a los maestros de la Escuela privada el alcance de su propósito no apasiona a nadie.

Para terminar: el problema sigue en pie. Las dos leyes votadas —cuyo estudio más detenido prometemos para el número próximo— no resuelven, ni mucho menos, el problema escolar. Cuanto más, permiten mantener el *statu quo* (esto es, las escuelas abiertas) hasta que se encuentre una solución definitiva. Por ello, pese a la dimisión de Paul Boncourt y a la deserción socialista, del M. R. P. y de los radicales (tres fuerzas que no saben ponerse de acuerdo consigo mismas en el campo educativo), la *Comisión Escolar* debe continuar incansable en sus tareas, dando seguimiento a los trabajos previos que determinaron la laboriosa construcción de la ley *Barangé*. Porque está claro, de acuerdo con Maurice Duval, que toda esta polémica no ha sido inútil, sino, al contrario, muy provechosa, tanto en el terreno de la Enseñanza como en el político y el religioso.

ENRIQUE CASAMAYOR



# MODIFICACIONES REGLAMENTARIAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Pronto se cumplirán siete años de vigencia de la Ley de Educación Primaria. Su aparición se señaló con alborozo y en ella se depositaron fundadas esperanzas, porque, aun con la imperfección de toda obra humana, trazó las normas que permitieran un gran paso en el desarrollo del grado elemental formativo. Es inútil abordar reformas de enseñanzas superiores si, previamente, ha fallado la básica. Y España, con la más reciente de sus grandes leyes educativas, acertó.

Alguien dijo entonces que la Ley era más bien de bases, en muchas materias, al exponer puntos programáticos. Otros han censurado, por el contrario, su casuismo, que estrecha el cauce para la vía reglamentaria y ordenancista. En realidad, ambas observaciones son exactas; pero la segunda se justifica por las innovaciones y el afán de evitar desviaciones esenciales en ciertos extremos, y la primera es también consecuencia del propio campo en que opera.

Hasta hoy, la Ley sólo ha sufrido una reforma, ciertamente secundaria, al encajar su artículo 90, excesivamente ambicioso, en el marco general de la legislación de funcionarios del Estado respecto a jubilaciones. Ahora ha pasado a las Cortes otra enmienda, la del artículo 103, respecto a la Mutualidad del Magisterio. Y es cada vez mayor el clamor para que se modifique el artículo 20, que impide que las escuelas mixtas puedan servir las los maestros.

En cambio, se está operando —y es lógico— una reforma más rápida y profunda en el campo estatutario. Queramos o no, y aunque bien paguemos todos las consecuencias, la Enseñanza primaria se resiste a la codificación. No ya las Ordenes reglamentarias y las Circulares e Instrucciones, forzadas en todas las actividades y que constituyen la propia esencia de la Administración, sino la reforma con el rango solemne del Decreto ha de aparecer frecuentemente, porque los problemas son tan complejos y, a veces, inesperados, que el traje anterior queda estrecho.

### HACIA UN NUEVO ESTATUTO DEL MAGISTERIO

Así, en 1952, a cuatro años de vigencia del Estatuto de 24 de octubre de 1947 —que empezó a regir el 18 de enero de 1948—, ya se ha iniciado una fuerte tendencia para la modificación total y a fondo del mismo. Quizá es pronto para reali-

zarla, porque aunque la experiencia ha mostrado muchos puntos débiles, todavía no es aconsejable, ya que en otros, aparte el acierto que exige la permanencia, no se vislumbra la mejora de la reforma sobre el *statu quo*.

Por ello la modificación parcial está surgiendo, y ya han aparecido importantes disposiciones y existen otras en proyecto, que cambiarán en cierto modo su fisonomía. Y al mismo tiempo, para cumplimiento de la Ley de Educación, que las previó, la enseñanza primaria exige reglamentaciones especiales que desarrollen postulados y resuelvan situaciones transitorias, fuente de problemas hermenéuticos, y unifique la riada dispositiva.

Examinemos algunos aspectos de la enseñanza primaria, recientemente reformados, y otros que están demandando solución.

### PROTECCIÓN A LOS MAESTROS CONSORTES

Constituyó siempre complejo y delicado problema en el Magisterio la situación de los consortes. El ideal, naturalmente, es que el matrimonio dedicado a la enseñanza tenga un hogar único, por finalidad esencial del Sacramento y mandato del propio Código civil. Las dificultades prácticas son infinitas. El "cuanto" de la protección a los maestros consortes se ha venido estableciendo en la asignación de un número de vacantes igual al correspondiente al turno voluntario de traslado, sin impedir, además, que participen simultáneamente en éste. Pero los maestros consortes son muchos, y los resultados vienen siendo lentos. La limitación del ejercicio de solicitud a una sola vez, si en ella obtienen vacante por consortes, obliga a actuar con prudencia e impide lograr aproximaciones.

Sin modificar en esencia la situación estatutaria, y con respecto a las directrices generales de los artículos 73 y 74, que en su día fueron objeto de estudio y controversia, el sustancial Decreto de 28 de septiembre de 1951 se ha decidido a proteger abiertamente a los maestros consortes y a recoger un estado de opinión que no vió con agrado la desaparición de la Orden de 20 de septiembre de 1938, que tendió a permitir uniones residenciales de carácter provisional, aunque en algunos casos originara confusión y abusos. Realmente era cuestión procesal, y adoptadas las medidas que garanticen la aplicación regularizada,



que no pongan trabas a los concursos anuales, la nueva situación que surge es encomiable.

Tres son las conquistas esenciales que para los maestros consortes supone el Decreto:

A) Abolición del requisito de tiempo en la Escuela para acudir al turno de consortes.

Para participar un maestro en este turno, conforme a los artículos 73 y 74 del Estatuto, precisa: que el cónyuge sea maestro, inspector de Enseñanza Primaria o profesor de Escuela del Magisterio, funcionario del Estado o local, siempre sirviendo destino en propiedad y reflejado en los Presupuestos; que, además, resida de modo permanente en el Ayuntamiento de la vacante; que el concurrente no haya utilizado ya el turno y obtenido vacante en tal forma (salvo determinadas excepciones), y que lleve tres años efectivos en propiedad en la escuela desde donde se solicita.

Este último requisito es común a todos los turnos del concurso de traslados y es el que suprime la reforma. Su repercusión se ve fácilmente, porque si acaba de obtenerse vacante en turno voluntario, con aproximación hacia el lugar del cónyuge, puede en el concurso siguiente continuar participándose en el de consortes, en los reiterados intentos por conseguir la vacante anhelada, sin necesidad de aguardar el paso de tres largos años.

B) Derecho a traslados provisionales en la localidad del cónyuge.

Si es difícil, y sobre todo larga la espera, el lograr la reunión de los cónyuges con carácter definitivo, nada debe oponerse a cuantas medidas se realicen para que, mientras tanto, y sin perjuicio de la enseñanza y sin situaciones privilegiadas, se consiga la transitoria. Por ello se permite solicitar nombramientos provisionales de vacantes, sin que la petición agote el derecho a concursar en su día para obtenerla de modo definitivo. Es un anticipo de la reunión. E incluso la Orden ministerial de 13 de noviembre, que ha aplicado el Decreto, permite solicitar escuelas no vacantes, condicionada la demanda a que se produzca ésta, por lo que queda pendiente de despacho hasta los diez días siguientes al nacimiento de la vacante.

La adjudicación provisional se lleva a efecto con los turnos de preferencia que existen para la definitiva, y mientras están en aquella situación conservan los maestros la propiedad de su escuela de origen, que se cubre de modo interino.

C) Facilidades para el derecho de permuta.

Basta para solicitar escuela de la localidad del cónyuge con que el maestro esté en activo y desempeñe en propiedad el destino. Todos los demás requisitos dejan de exigirse, en especial el decisivo de censo análogo.

#### LOS DECRETOS DE 21 DE DICIEMBRE DE 1951

En el mismo día 21 de diciembre de 1951 fueron firmados tres Decretos, de los que dos han modificado el Estatuto y el otro desarrollado la Ley.

El referente a maestros supernumerarios y a creación de escuelas vacantes es el que creemos que sigue en importancia al anterior de maestros consortes. Descansa en el artículo 72 de la Ley de Educación, y determina el modo de integrarse en cada provincia las plantillas de maestros supernumerarios, constituyendo así la reglamentación de esta especialidad. Teniendo en cuenta el número de escuelas de cada provincia, el de maestros supernumerarios de oposiciones anteriores en expectación de destino y el de vacantes durante el año anterior, los Tribunales de oposición de ingreso en el Magisterio podrán aprobar, además del número de opositores que sea igual al de plazas convocadas, y que son los que ocuparán las vacantes, un número de maestros más, que se determinará por Orden ministerial previamente, y —y esto es lo más importante— un número igual al de escuelas volantes que se creen por provincias para realizar mejor la campaña contra el analfabetismo, de entre huérfanos e hijos de maestro nacional en activo o jubilado, siempre que aprueben los ejercicios.

Aparece así una clara protección al huérfano o al hijo del maestro, aunque previa aprobación de los ejercicios. No cubren plaza de las ordinarias y pasan a formar la lista de supernumerarios. Y a este efecto, el mismo Decreto, como intensificación de la campaña que acabe con el analfabeto, ha creado cien escuelas volantes, a veinte por provincia, diez de cada sexo. Los gastos que originen estas escuelas, por transporte de los servicios, serán por cuenta de los fondos destinados a la campaña que dirige la Junta Nacional contra el Analfabetismo, abonando el Estado el sueldo de entrada a estos maestros supernumerarios, que serán titulares de dichas escuelas, y que, además, circunstancialmente, atenderán las vacantes de las escuelas ordinarias por licencias de los propietarios.

Se trata de un Cuerpo de maestros destinado a este importante servicio, del que dependerán durante dos o tres años, para al terminar ingresar en el Escalafón, a menos que, por propuesta de la Inspección, se les dé de baja por Orden ministerial, por mal desempeño de las funciones encomendadas.

Un intento de interés, cuyo éxito dependerá de que puedan vencerse determinadas dificultades prácticas, al amoldar a estos maestros ambulantes a la reglamentación ordinaria, y en especial las que surgen al señalar la indemnización por vivienda, al no poder ponerse a cargo de un solo Ayuntamiento. Al igual que la Ley ordenó formar escuelas ambulantes de iniciación profesional, el Decreto crea las volantes de régimen ordinario, para la mejor intensificación de la campaña que extirpe el analfabetismo.

Otro Decreto de dicha fecha simplifica la regulación del derecho de permuta entre los maestros, y acaba con la traba que venía surgiendo al interpretarse el requisito de que no tuviesen nota desfavorable en el expediente. Venía distinguiéndose, en cuanto a ésta —sobre todo, al resolver numerosos recursos de los maestros—, que si bien las sanciones temporales caducaban sin más por el transcurso del tiempo, las indefinidas, y de modo



especial la de inhabilitación para cargos directivos y de confianza, continuaban hasta que, por el procedimiento cancelatorio del artículo 206 del Estatuto, se acordaba por el Ministerio la eliminación de la nota. Pero el acuerdo sobre ésta era discrecional. Ahora, el Decreto permite la permuta en estos casos, al no considerarlos notas desfavorables, y reduce la exigencia de edad, al bastar con que se solicite dos años antes de la jubilación o excedencia y suprimir la necesidad de esperar tres años desde otra permuta anterior. En cambio, demanda siempre el llevar un año efectivo en propiedad, período al que se tiene como mínimo legal a todos los efectos.

El tercer Decreto ha sido —y sigue siendo— muy controvertido, en cuanto ha modificado la ordenación de las Comisiones Permanentes de Educación, entregando la presidencia a las Inspecciones, en lugar de a los presidentes de Escuelas masculinas del Magisterio. La reglamentación de las Delegaciones Administrativas y de las propias Inspecciones permitirá, en breve plazo, resolver del mejor modo esta cuestión, evitando posibles interferencias y con la mira de la más eficaz concordia entre los dos Cuerpos, a base de la experiencia escolar.

#### LAS ESCUELAS DE PATRONATO

Desde que la Ley de Educación Primaria recogió, de modo minucioso, el cuadro de Escuelas de Patronato, con cuatro grupos distintos, la disposición reglamentaria que los desarrolle y regule se hace cada vez más necesaria. El Decreto de 9 de abril de 1949, con escasos artículos de redacción confusa y aún ligeramente contradictoria, no pudo resolver el problema, y sólo hizo canalizar la corriente que buscaba la formación de Patronatos del grupo primero que la Ley menciona. Actualmente, la reciente Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria, de 17 de marzo de 1952, ha abordado la provisión de las interinidades de las Escuelas de Patronato, dentro de las normas de la Orden ministerial de 21 de enero anterior, en la que se permitió solicitar nombramientos interinos, incluso en escuelas de este régimen, con la exigencia previa de la conformidad de los presidentes de los respectivos Consejos de Protección Escolar. Para ser interino en un Patronato basta tener el título de maestro de Primera Enseñanza; pero al convocarse la primera oposición han de obtener el ingreso en el Magisterio Nacional, o, de lo contrario, quedan eliminados del cargo.

Sin embargo, la reglamentación general y necesaria sigue sin surgir. Y hay que hacerla cuanto antes. Son graves y espinosos los problemas que plantean estas Escuelas, por ser incompleta la regulación actual. La Ley trazó las normas generales y dejó a la Administración su desarrollo. El Estatuto sólo aludió al sistema de provisiones en un incompleto precepto. Y hay más: la propia Ley, en su décimotercera disposición final y transitoria, al incorporar al Estado las antiguas Escuelas municipales y provinciales y someterlas a Patronatos provisionales (las Juntas Municipales

de Educación y los Consejos Provinciales), habla de que se constituirán de modo definitivo en la forma que señale la especial reglamentación. Se espera, pues, ésta.

Son cuatro las clases de Patronatos que la Ley distingue. Y cada una tiene sus problemas, aunque todas posean características generales y comunes. La del grupo a) debe recoger los de las Diócesis y Parroquias —acabando con la impropia denominación de Escuelas parroquiales—, los de Escuelas de ensayo y experimentación y los de cumplimientos de fines especiales en cooperación con otros Ministerios. Forman el grupo más importante y casi el único actual. En el grupo b) han de figurar los que, de modo obligatorio o voluntario, constituyan los Ayuntamientos y Diputaciones, y ellos tienen la excepción de no poder proveer sus escuelas sino por el procedimiento general del Magisterio, sin concedérseles el derecho de propuesta de maestros nacionales. El grupo c) integra los Patronatos de carácter obligatorio, preceptuados por leyes sociales y constituidos por Empresas agrícolas, mineras, industriales o explotaciones particulares, y hasta la fecha no ha surgido ninguno. Finalmente, en el grupo d) se prevén los constituidos por particulares, en legados o fundaciones. Por falta de regulación, las fundaciones vienen acudiendo, injustamente, a la vía de los Patronatos del primer grupo.

Será ardua la tarea, pero urge. Los problemas de nombramientos y ceses, de derechos y obligaciones, de enlace con los deberes municipales, de aportación de local y de vivienda, de transformaciones de Escuelas de régimen ordinario en el de Patronato, y a la inversa, incluso de sueldo de los maestros —ya que hay Patronatos, como los del grupo c), que se consideran privados y corre a su cargo el pago del profesorado— requieren una reglamentación detallista.

Sabemos que la reforma está en estudio y bien adelantada. Cuando aparezca el Decreto regulador habrá quedado, además, definitivamente incorporada al Estado, de modo real y no nominal, la enseñanza municipal y provincial, con desaparición del actual sistema transitorio.

#### POLÍTICA DE CONSTRUCCIÓN ESCOLAR

Al examinar, con motivo de recientes reformas, algunos aspectos de la Enseñanza primaria, es bueno resaltar que toda la médula de una vigorosa política impulsiva descansa en el básico problema de la construcción escolar. Es inútil el ambicioso plan de creación de 30.000 escuelas, previsto y aprobado en 1950, si falta la construcción del edificio escolar y de la vivienda del maestro. Los 54 millones anuales presupuestados poco significan, porque con la ayuda que ha de prestarse a los Municipios, y que regula el Decreto de 29 de abril de 1949, serán precisos más de tres mil millones.

El sistema de convenios que también se sigue, con subvención del Estado del 50 por 100, requiere, igualmente, el que, en definitiva, haya de buscarse una fórmula de empréstitos, como única



solución económica. Faltan escuelas, muchas; pero su realización es costosa, y cuando llegue el momento —inevitable— de que el Estado haya de hacer frente a los compromisos contraídos con los Municipios que construyen, sólo el crédito extraordinario, atendible con recursos de esta naturaleza que terminen por gravar no sólo sobre esta generación, sino sobre la futura, podrá ser el remedio. Milagros no pueden hacerse.

Y ya que aludimos a las viviendas, consignemos también la reforma del artículo 179 del Estatuto por el Decreto de 22 de febrero último, que ha dado entrada en la Comisión Provincial, encargada de determinar el tipo de indemnización que los Ayuntamientos deben satisfacer a los maestros cuando no les proporcionen casa, al Alcalde de la Corporación municipal de la capital de la provincia. Era justo que tuvieran representación en tal organismo, dadas las decisiones importantes que adopta y que afectan profundamente a los presupuestos municipales.

#### OTRAS MODIFICACIONES

Bastantes años antes que la UNESCO llegara a conclusiones favorables para el establecimiento del comedor y el ropero escolar, la Ley de Educación Primaria estableció, en su artículo 47, estas instituciones complementarias de la escuela. Y el Estado español fijó en sus Presupuestos cantidades para tales fines, aunque todavía, y pese a su último aumento, no sean las necesarias.

La preocupación estatal en esta materia ha llevado a la reciente creación, por Decreto de 11 de enero del año en curso, del Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil, que, estable-

cido en la Dirección General de Enseñanza Primaria, será asesorado por una Comisión mixta interministerial, en la que están representados los Departamentos de Gobernación, Agricultura y Comercio y la Secretaría General del Movimiento, además de los técnicos precisos. Su fin es amplio, o sólo ha de atender a la perfección de los varios aspectos de la nutrición de los alumnos en las escuelas nacionales, con orientación de los comedores que se sostienen por el Ministerio de Educación, sino que, con gran ambición de miras, busca el instruir también a las familias para la alimentación de sus hijos en edad escolar.

Paralelamente a este paso, cuyo desarrollo puede traducirse en prácticos resultados, se ha procedido a la reorganización adecuada, para el mejor funcionamiento, tanto del comedor como del ropero y la colonia escolar.

La intensificación de las enseñanzas laborales, que han motivado la creación de una Dirección General propia, prueba del volumen alcanzado y del afán extensivo, exige que la escuela primaria proceda también a la debida organización del cuarto período escolar, de iniciación profesional, que enlace con aquélla, a cuyo efecto se ha establecido una Inspección Permanente extraordinaria y se ha aumentado en gran proporción el crédito presupuestario para tal fin.

Varios artículos del Estatuto del Magisterio tendrán en breve plazo su reforma, a base de la experiencia de estos cuatro años, ya que si el derecho es el cauce de las necesidades sociales, las del campo primario docente, complejas y trascendentes para la formación del espíritu del hombre, exigen de modo continuo nueva y eficaz canalización jurídica en su mejor sentido nacional y con la mayor alteza de miras.

J. P.

## LAS FUNDACIONES BENEFICO-DOCENTES

### NOTAS PARA EL ESTUDIO DE UNA REVISIÓN DE SU ORDENAMIENTO JURÍDICO

#### I. LAS PREMISAS

No hace mucho tiempo señalábamos, en un trabajo relativo a la materia, la raigambre que las Fundaciones de carácter benéfico y docente tienen en España, puesta de relieve por su mantenimiento a través de los siglos, por la extensión de su número y por sus características, entre las que no es de las menos destacadas su relación con unos efectos "de retorno", de la emigración hacia América. Es ésta, efectivamente, una de las notas más interesantes, que se revela en la muy desigual distribución sobre el mapa nacional de esta clase de Instituciones, cuya acumulación sobre las provincias más tradicional y pró-

digamente ansiosas de la expansión transatlántica, evidencia ese simpático impulso del español, que al lograr fuera de su patria el bienestar, y en muchos casos la opulencia, recuerda con cariño —y también, frecuentemente, con nostalgia— el ambiente rural y modesto del lugar de su origen. De ello hay numerosos testimonios en gran parte de escrituras fundacionales.

Constituye esto ya un elemento que pone de manifiesto cómo el nacimiento de las Fundaciones corresponde a una manifestación determinada de la vida social, al desenvolvimiento de la misma, lo que implica que pueda decirse que la existencia de aquéllas cala en la misma vivencia de la sociedad en que se desarrolla. Por otra parte, po-



demostramos afirmar que hoy esa fórmula jurídica no sólo continúa teniendo vida propia y actual, sino que en los últimos tiempos se aprecia incluso un auge en su utilización, de lo que es exponente la constante iniciación de nuevos expedientes para clasificar como benéfico-docentes Fundaciones nacidas en la actualidad. Por ello es extraño, y mueve a la reflexión, el hecho de que teniendo presencia actual dentro de la vida social este género de Instituciones, esté, sin embargo, extendida la idea de que cuanto con las mismas se relaciona tiene un carácter antiguo, incluso arcaico, con algo de reliquia histórica, en que lo más importante sea solamente su conservación. Habría de resultar por ello interesante plantearse un examen de los motivos que contribuyan a esta contradicción.

A) *Consideraciones generales.*—En este aspecto debe tenerse en cuenta que para quienes intervenimos en la Administración pública resulta útil, y también sugestivo, contemplar lo que de humano, de espiritual hay en la materia objeto de nuestro trabajo diario. El archivo de los servicios a nuestro cargo tiene, desde luego, un valor primario instrumental; pero, además, es índice de algo vivo en la esfera social. Estudiarlo, observando sus características, es de la mayor importancia para la más perfecta adecuación a las mismas del instrumento administrativo. Claro es que el plasmar estas impresiones fuera de la normal ordenación regular de la Administración, implica, en primer término, una especie de desdoblamiento de la personalidad, en que dejando al margen nuestro puesto administrativo, queda sólo la propia individualidad; aun cuando no cabe desconocer que es precisamente nuestra condición profesional de funcionario la que en este caso nos permite apreciar hechos y recoger observaciones. En todo caso, creemos que puede ser útil acometer este primer estudio con el carácter de sugerencias, no sólo sometidas al trámite reglamentario, sino también a posibles rectificaciones, derivadas del contraste de pareceres que por la complejidad de las cuestiones planteadas resulte aconsejable cuando en definitiva haya de acometerse el problema.

Primer punto de partida, lo constituye la propia naturaleza de estas Instituciones: manifestación destacadísima de la contribución particular o privada a la prestación de fines públicos. Bien sea la finalidad de la Fundación el desarrollo de una determinada actividad cultural o educativa, en grado semejante o análogo al que el Estado realiza mediante sus propios Establecimientos, o llegue a cubrir el fin fundacional un mayor grado de amplitud o de especialización respecto de la esfera a que el Estado atiende, siempre constituye su acción una aportación indiscutible al acervo cultural o docente de la sociedad en que se produce.

En cuanto a la orientación primaria para su consideración jurídica, está basada en el respeto a la voluntad que le dió nacimiento, y que adquiere así el carácter de ley fundacional, dejando a salvo, como es natural, el acatamiento a las leyes, a la moral y, en suma, a los principios fundamentales de la sociedad. La posición es, por tanto, de la máxima consideración para ese generoso

impulso que dió vida a la Fundación, y que se convierte en la primera norma por la que se rige. Ello plantea la necesidad de la constante consulta a los títulos fundacionales, y de la interpretación de los mismos como exponentes de una determinada voluntad.

De este modo, los testamentos y las escrituras de hace varios siglos, que en el archivo correspondiente se custodian, no son solamente elementos históricos, en que muchas veces se ponen de manifiesto las condiciones o singularidades de la época a que corresponden, sino que aquellas prevenciones dictadas por los fundadores en nuestro Siglo de Oro o en alguno otro, aún anterior, tienen vigencia en un expediente de nuestra hora; y la Orden resolutoria que el *Boletín Oficial del Estado* publica, está en ocasiones basada y condicionada por un documento a veces de la Edad Media, desde la cual la idea matriz de la Institución ha venido manteniéndose. Puede señalarse que entre las ordenaciones hechas para normalizar últimamente ciertas Fundaciones no han faltado algunas procedentes del siglo xv.

Sobre aquella base, claro es que la acción del Estado, al respetar la voluntad fundacional dentro de una tan amplia esfera, ha de estar concebida como tutela o protección y vigilancia; nada más expresivo y muestra al mismo tiempo del sentido español y cristiano de la libertad, que el hecho de que a la autoridad ministerial, al propio Ministerio de Educación Nacional, se le designe por la legislación con el nombre de "Protectorado", cuando actúa en el ejercicio de las funciones que le competen respecto de las Fundaciones benéfico-docentes.

Por otra parte, claro es que la ordenación legal parte de la existencia de la Fundación como concepto jurídico ya determinado, por lo que su naturaleza está de antemano precisada, puesto que corresponde a una institución jurídica perfectamente configurada en la ley y en la doctrina. De aquí que las cuestiones surgidas en orden a la existencia o desarrollo de las Fundaciones, en sus diversos aspectos, estén condicionadas por una consideración esencialmente jurídica de sus problemas.

Sobre estos elementos se mueve la actividad del Estado, que si respeta la voluntad de los fundadores, ha de cumplir, a su vez, la misión inexcusable de velar por el cumplimiento de esa misma voluntad, de aquella generosa intención, evitando cualquier desviación en la interpretación adecuada de las mismas. Y claro es que si aquél se autolimita para el mejor desarrollo de las actividades sociales, dejando a la libre iniciativa un amplio campo de acción, por otra parte ha de limitar también la actividad o libre determinación de los órganos representativos de las Fundaciones en lo que pudiera afectar a la mejor realización de los fines atribuidos a las mismas y a las normas o principios fundamentales de la sociedad. Por eso, la tutela del Protectorado tiene una doble fuente de orientación: 1.ª, el cumplimiento de la intención fundacional; y 2.ª, el respeto a los intereses sociales.

B) *Alteraciones en el desenvolvimiento de las Fundaciones.*—Sobre este cuadro de fondo se nos



aparece como una realidad ineludible la decadencia de las Fundaciones, consideradas en particular —y no como Institución, pues ésta ya hemos señalado cómo mantiene su vigor—, siendo el aspecto que más mueve a meditación para tratar de remediarlo o, al menos, evitar su propagación sucesiva. Tiene su base el problema, precisamente, en lo que constituye al mismo tiempo la más elogiada característica de la Fundación: su pervivencia a través de tiempos y circunstancias totalmente distintos. Generalmente, la creación de Instituciones o Entidades de otro carácter se realiza para una finalidad determinada y en condiciones que permiten su adaptación a cada momento, sin que a ello sea obstáculo el que así no esté previsto expresamente, ya que sus condiciones de movilidad lo hacen factible. Las Fundaciones, en cambio, están previstas con carácter permanente en el más amplio sentido, no sólo por su intención, sino porque al ser nota fundamental la del mantenimiento del capital inalienable, esa prevención tiene la más estricta realidad. Por otra parte, corresponde su instauración a unas determinadas condiciones de actualidad, surgen en función social de una época, tratan de cubrir una necesidad o una conveniencia de un momento histórico, e incluso a veces parte su existencia de un supuesto científico o de investigación propio de aquel instante y después superado. Por eso sus condiciones de todo orden son las adecuadas para aquella época; y sucede que al producirse un cambio fundamental en las circunstancias históricas, la Fundación, no obstante, continúa viva y en funcionamiento. Es entonces, precisamente, cuando surge más imperiosa la necesidad de adoptar medidas supletorias para la subsistencia de la Institución, teniendo, como siempre, la primacía la voluntad de quien la ordenó; pero son harto frecuentes los casos en que tampoco sirve a tales efectos, porque para que fuese de otro modo sería preciso en ocasiones que el fundador hubiese tenido una facultad de previsión que, si a veces existe, no deja de ser al margen de lo normal.

Esas alteraciones que el fundador tuvo en cuenta al establecer la Institución, son, como decíamos, de diverso carácter. Efectivamente, algunas de las vicisitudes que afectan a aquéllas pueden derivar del carácter humano de quienes intervienen sucesivamente en la marcha de las mismas y que fueron imprevistas para los fundadores, los cuales con frecuencia contemplan su obra tan sólo en relación con personas determinadas, sin que humanamente les sea posible prever todas las contingencias que puedan producirse en épocas históricamente muy distantes. Son otras alteraciones de la vida fundacional: la desaparición de la necesidad docente que la Fundación trató de suplir y que el Estado ha venido más tarde a cubrir adecuadamente. Pero entre todos estos hechos susceptibles de afectar a las Fundaciones, hay uno que es el de importancia más destacada: el aspecto económico.

La naturaleza jurídica de la Fundación está construída sobre el concepto primario de un capital afecto a un fin. Por tanto, constituido inicialmente ese capital conforme a unas necesidades calculadas para la época en que la Funda-

ción se estableció, y mantenido aquél sin variación, al modificarse fundamentalmente aquellas circunstancias económicas, la vida de la Fundación se ve afectada de un modo intenso, que llega hasta los límites mismos de la desaparición. Esta es, indiscutiblemente, la cuestión más digna de estudio para acometer las medidas indispensables a fin de solucionar el problema, cuya existencia se ha planteado en la actualidad en unos términos de agudeza posiblemente superiores a los de cualquier tiempo anterior, por el acentuado desequilibrio económico producido durante el siglo xx, que hacen ya ineludible en este aspecto la preparación de una revisión de conceptos y disposiciones. En su momento examinaremos esos problemas concretos, puesto que ahora nos estamos limitando, como primera base, a considerar las características de esta situación y la necesidad de procurar la pervivencia de las Fundaciones benéfico-docentes como algo vivo y ágil, no obstante el transcurso del tiempo y cualquiera que sean las vicisitudes surgidas.

C) *El aspecto normativo.*—Si del examen de la Fundación en sí misma considerada, pasamos a contemplar el campo de la legislación, observaremos la existencia de determinados puntos de contacto entre la situación de una y otra.

Limitándonos en este estudio a las Fundaciones benéfico-docentes, cabría decir que el Protectorado sobre aquéllas se encuentra regulado por normas dictadas en los años 1912 y 1913. Ya podría pensarse, en tal supuesto, que el transcurso de cuarenta años es excesivo para una regulación administrativa sin ninguna modificación fundamental, aun cuando hemos de señalar desde el primer momento que la naturaleza jurídica de las cuestiones a que afecta exige imperativamente solidez y permanencia en las normas legales de aplicación, ya que la materia no tiene toda la autonomía propia de las de carácter exclusivamente administrativo, sino que mantiene contacto íntimo y directo con la legislación civil y la de procedimiento, y aún nexos determinados con otras ramas del Derecho, siendo todos estos elementos a tomar en consideración. Por otra parte, cuando estamos estudiando la conveniencia de una posible revisión del ordenamiento, no sobra hacer notar que aquella legislación, hoy vigente, ha tenido y tiene la ventaja de una cierta flexibilidad que, a semejanza de lo sucedido con determinados Cuerpos legales de carácter fundamental, que bajo sus mismos preceptos han permitido una notoria evolución de la jurisprudencia, hizo hasta ahora posible cierta adaptación en su aplicación concreta. Es ésta una característica que además debe procurar mantenerse en cualquier posible reforma, para que una adecuada orientación de permanencia en el ordenamiento y de agilidad en la Institución permita en lo sucesivo una larga estabilidad de principios y de organización.

Ahora bien; con lo dicho queremos más rendir un tributo a lo que puede estimarse llegado el momento de revisar, que sostener la procedencia de su mantenimiento a ultranza. Porque en realidad no cabe sostener ni siquiera que sean aquellos cuarenta años los que deban atribuirse a nuestra legislación. Reconocido el Protectorado sobre las



Fundaciones benéfico-docentes definitivamente a favor del Ministerio entonces de Instrucción Pública y Bellas Artes, y hoy de Educación Nacional, en el año 1911, al resolverse por la Presidencia del Consejo de Ministros un conflicto de atribuciones con el de la Gobernación, se sintió el primero impelido a dictar unas normas reguladoras de la materia, y al efecto se aprobó el Real Decreto de 27 de septiembre de 1912 y la Instrucción de 24 de julio de 1913. Ello tuvo la ventaja y el interés de dejar constancia de una autonomía normativa, de indiscutible valor; pero en lo que hace al contenido de aquellas disposiciones, se limitaron las mismas a recoger los preceptos de la legislación que venía rigiendo para el Protectorado del Ministerio de la Gobernación sobre las Fundaciones benéficas, y que eran el Real Decreto e Instrucción de 14 de marzo de 1899, cuyo antecedente podía encontrarse, en determinados aspectos, en las leyes desamortizadoras.

D) *Preparación para una revisión fundamental.*—No es extraño, pues, que pese a lo antes expuesto, la realidad plantee la conveniencia de una adecuada revisión. Pero su naturaleza hace también conveniente contemplarla como colofón de una serie de fases previamente cubiertas. Hay que tener en cuenta que los servicios de la Administración, aparte la función de despacho burocrático normal, tienen la de preparar y desarrollar, conforme a las normas y orientaciones de las autoridades superiores, planes que aseguren una adaptación permanente con las realidades sociales, siguiendo su propio ritmo. Por eso al plantearse esos problemas fué preciso empezar por impulsar de modo intenso el servicio normal del Protectorado, logrando que su acción respondiese a un concepto moderno y ágil. Era preciso que una noticia periodística sirviese para la apertura de un expediente de investigación, que la inspección no fuese esporádica, ya que ha de tener una realidad diaria; tampoco debe contemplar sólo lo disciplinario, sino convertirse en un órgano volante de la Administración. En suma: la primera fase había de consistir en fortalecer la organización funcional administrativa en las esferas central y provincial.

Consecuencia de ese primer eslabón había de ser que la investigación adquiriese un valor y una importancia extraordinarios, ya que en ella radica uno de los peligros que es preciso evitar. La necesidad de una extensa documentación, muchas

veces difícil de obtener; los requisitos legales para lograr una declaración jurídica, las dificultades nacidas de oposiciones manifiestas o soterradas—bien frecuentes dada la forma en que estas instituciones surgen—son elementos que pueden contribuir a hacer que la investigación de Fundaciones no declaradas oportunamente, se viese embotada en expedientes largos y lentos, que era fácil llegasen a paralizarse sin resultado concreto. Por otra parte, al ser la "Fundación" un concepto jurídico a veces sutil para el vulgo, obliga en ocasiones a investigar instituciones que resultan no tener aquel carácter. Todo ello impuso siempre la necesidad de esta otra fase previa para cualquier revisión a fondo de estas cuestiones, lográndose aligerar la tramitación de estos expedientes para llegar más rápidamente a resultados prácticos.

Impulsada así la actividad administrativa durante los últimos años y hasta la fecha, parece llegar el momento en que pueda acometerse el estudio de una revisión del ordenamiento jurídico de estas Fundaciones; y al hablar de revisión descartamos tanto la idea de reformas a ultranza, como la de eliminar de la misma *a priori* cualquiera de las notas fundamentales del actual ordenamiento. Con la revisión queremos significar la entrada en un proceso en que conceptos y disposiciones sean sujetos a estudio, a consideración, respecto de los diversos aspectos de los mismos.

Tenemos una institución jurídica que corresponde a una manifestación social del más vivo interés. El desenvolvimiento de esa institución debe ser mantenido con la lozanía y el vigor que merecen el generoso impulso a que responde, la potencialidad que en su seno existe, la utilidad que reporta a la sociedad y la importancia social que reviste una protección eficiente de dichas Fundaciones.

Al abordar el estudio de estos conceptos hemos de determinar los problemas que deben ser contemplados y resueltos en concreto, partiendo de las bases que la experiencia ha mostrado y que sucintamente hemos recogido en los párrafos de estas notas. Pero la extensión de este planteamiento inicial nos induce a acometer ese estudio por separado, como complemento de cuanto dejamos expuesto.

RODRIGO GARCÍA-CONDE

Abogado. Jefe de la Sección de Fundaciones del Ministerio de Educación Nacional.



## EL BACHILLERATO MARROQUÍ

### I. EL PRIMER BACHILLERATO MARROQUÍ

El 31 de diciembre de 1940 constituye una efemérides memorable en la evolución cultural de la Zona del Protectorado de España en Marruecos, al dictarse con esa fecha un Dahir de S. A. I. el Jalifa (1), mediante el cual se instituía la Enseñanza Media marroquí y se creaba un Instituto especialmente dedicado a ella.

No era la primera ocasión en que de Bachillerato marroquí se hablaba, ni, por supuesto, se creaba entonces el primer Instituto español en Africa, en donde ya funcionaban los de Ceuta y Melilla; pero éstos eran Institutos españoles, y el precedente que se podía mencionar no constituía una forma de Enseñanza Media, sino de Primaria.

En efecto, al fundarse el Instituto de Ceuta por Decreto de 9 de octubre de 1931 (*Gaceta* del 10), otro Decreto de la misma fecha, y publicado en la misma *Gaceta*, ponía en vigor un "plan de estudios de la Sección indígena" de dicho Instituto, que fué derogado, al fin, por Decreto de 17 de agosto de 1949 (*B. O. del E.* de 23 de septiembre).

El artículo 1.º del Decreto de 1931 implantaba un "Bachillerato marroquí", compuesto por tres cursos, en los que se estudiaban los principios de diversas disciplinas cuyo carácter elemental se reflejaba en la propia denominación de las asignaturas, todas las cuales, con excepción de tres, se llamaban "Fundamentos", "Elementos" o "Nociones" (2); pero es más: en su artículo 2.º se definía claramente que "el Bachillerato marroquí constituirá un título de Enseñanza *primaria*, que dará derecho a ocupar puestos auxiliares en el Protectorado de España en Marruecos y será base indispensable para poder cursar las asignaturas del Diploma superior en cualquiera de sus especialidades" (3); Diploma que, obtenido a su vez tras

(1) El Jalifa de la Zona española del Protectorado en Marruecos ejerce la superior potestad legislativa en forma de Daires. Sobre este extremo y sobre los Decretos visiriales cf. Cordero Torres, *Organización del Protectorado español en Marruecos*, I, 120.

(2) En efecto, las asignaturas eran las siguientes, distribuidas en tres cursos: Curso práctico y gramatical de Lengua española; Fundamento de árabe gramatical y Literatura; Nociones de Geografía Universal; Nociones de Historia Universal de la civilización árabe y de los sefarditas; Geografía de España y especial de Marruecos; Nociones de Historia de España, de los musulmanes españoles y de Marruecos; Elementos de Aritmética y Geometría; Nociones de Fisiología e Higiene; Elementos de Historia Natural; Nociones de Física y Nociones de Agricultura.

(3) Las especialidades del Diploma superior eran cuatro: Letras, para caides, adules y rabinos; Medicina, para practicantes y enfermeros; Comercio para Aduanas, Peritos mercantiles, Correos y Telégrafos; y Agrícola, para Peritos agrícolas y empleados en granjas y en el Servicio agronómico de la Zona.

dos cursos de enseñanza, otorgaba el derecho a ocupar los puestos técnicos expresados en cada una de sus cuatro ramas.

*El Dahir de 31 de diciembre de 1940* —2 de Hiyya de 1359— (*B. O. de la Zona*, núm. 8, de 1941) venía a establecer un régimen completamente distinto. Al par que una mayor intensidad en la Enseñanza Primaria, que en el propio texto legal se procuraba, el propósito manifestado en su preámbulo era el de proporcionar a los jóvenes musulmanes marroquíes (cf. art. 1.º) una auténtica Enseñanza Media, que les hiciese capaces de seguir sus estudios en la Universidad española o en el Oriente, únicos caminos que de momento aparecían viables para satisfacer sus anhelos de cultura; los "Estudios medios", creados en aquella fecha, no eran ya un falso Bachillerato, sino "un Bachillerato marroquí adaptado al Bachillerato español" (4).

Dos grados, uno "elemental" y otro "superior, de tipo universitario", integraban el plan general de estudios (art. 26): *el grado elemental* constaba de tres cursos cíclicos (art. 27) (5) expuestos en Lengua árabe, con excepción de la asignatura de Lengua y Literatura española (art. 33). Al término de los mismos, un examen de conjunto (artículo 48) proporcionaba el "Certificado de Estudios medios elementales", necesario para seguir los Estudios medios superiores, los de Magisterio marroquí y otras carreras especiales en la Zona (artículo 30); además, según en el preámbulo del Dahir se expresaba, este certificado podría dar acceso a las Universidades de Oriente.

*El grado superior* constaba de cuatro cursos (6), desarrollados también en forma cíclica (art. 31); pero que, inversamente al anterior, se seguirían en idioma español, con excepción de la Lengua y Literatura árabe y de las Instituciones islámicas, que lo serían a través del árabe (art. 33). Como remate de los estudios se expedía el "Certificado de Estudios medios superiores"; mas para su obtención no bastaba conseguir la suficiencia en los

(4) Su reglamentación aparece en los artículos 1.º y 26 al 57.

(5) Las asignaturas eran, conforme al art. 28: Religión y Moral; Lengua y Literatura árabe; Lengua y Literatura española; Geografía e Historia; Matemáticas; Ciencias de la Naturaleza y Físico-Químicas; Lengua francesa, inglesa, italiana o alemana, a elegir, aparte de las cuales se darían clases complementarias de Dibujo, Trabajos manuales y Modelado y de Educación Física (juegos y deportes).

(6) El artículo 31 establecía las siguientes asignaturas: Religión y Moral; Lengua y Literatura árabe; Lengua y Literatura española; Lengua y Literatura latina; Geografía e Historia; Filosofía; Instituciones islámicas; Ciencias de la Naturaleza y Físico-Químicas; Lengua francesa, italiana o alemana, a elegir, dándose también clases de Educación Física (juegos y deportes).



siete cursos; antes bien, el alumno debía someterse previamente a un Examen de Estado, que determinaría una disposición especial (art. 49).

El alumno que estuviese en posesión de este certificado podía pasar directamente a la Universidad española (art. 50), sin necesidad, al parecer, de convalidar los estudios, ni de obtener el título español de bachiller. Sin embargo, en 3 de noviembre de 1947 (*B. O. del E.* del 20) el Ministerio de Educación Nacional dictó una Orden —repetida luego por la Presidencia del Gobierno en 4 de junio de 1948 (*B. O. del E.* del 16)— que extendía a estos alumnos el régimen general del Examen de Estado.

Junto a la docencia oficial, para cuya profesión se constituía en Tetuán un Centro de Enseñanza Media (art. 37), que fué inaugurado como Instituto Oficial Marroquí en 2 de enero de 1942, se admitía la privada; pero los alumnos de esta clase habrían de convalidar los estudios de cada curso ante la correspondiente Junta de Profesores del Instituto y el Inspector de Enseñanza Media, constituídos en Tribunal, procedimiento que análogamente se seguiría para obtener el "Certificado de Estudios medios elementales" (cf. artículos 47 y 48); si bien, ante la imposibilidad de dar cumplimiento a estas normas cuando aún no estaba completo el cuadro de profesores, el Alto Comisario de España en Marruecos dictó en 20 de junio de 1942 una Ordenanza (*B. O. de la Zona*, número 18), en virtud de cuyo art. 2.º reemplazaban a aquellos Tribunales los que designase la Delegación de Educación y Cultura de la Alta Comisaría, formados por profesores españoles y musulmanes.

Las perspectivas del plan establecido no podían ser más esperanzadoras para nuestros marroquíes: disfrutaban por primera vez de un Bachillerato propio, tan eficiente como el español, para seguir estudios universitarios, y se esperaba que los Altos Centros de Oriente darían también acogida benévola a estos bachilleres.

La primera dificultad, empero, con que el plan tropezó en su camino debió de partir de estas Universidades, según se desprende del segundo "visto" del Dahir de 6 de noviembre de 1951.

En efecto, prescindiendo del acceso a las Universidades religiosas, al que sólo de un modo indirecto podía referirse el Dahir de 1940 (7), las Universidades civiles egipcias, en las que sin duda se pensaba (la Universidad "Fuad" y ahora la nueva "Ibrahim", de El Cairo; la "Faruk", de Alejandría, concretamente), exigen para el ingreso en el Curso Preparatorio de las Facultades que lo tienen establecido (Medicina, Ciencias, Ingeniería, etc.), o para seguir estudios directamente en las Facultades que carecen de él (Letras, Derecho, Comercio), estar en posesión del Bachillerato general egipcio, que supone una escolaridad de cuatro años, y seguir luego un Curso de Orientación (Ciencias, Matemáticas o Letras) en el Liceo; era lógico que el Ministerio de Educación Nacio-

nal de Egipto no accediese a la convalidación del "Certificado de Estudios medios elementales" del Bachillerato marroquí (con escolaridad de tres cursos) por el diploma del Bachillerato general egipcio (de cuatro cursos).

¿Por qué, entonces, el Dahir de 1940 no previó esta contingencia dividiendo los estudios en un grado elemental de cuatro cursos y otro superior de tres? Quizá el deseo de acomodarse a lo dispuesto en la Ley de Bases para la Enseñanza Media española de 20 de septiembre de 1938 (Base IV, párrafo segundo) (8) fueron causa de que el plan marroquí naciese imperfecto, exigiendo desde su aparición una reforma.

Sin embargo, las circunstancias que hicieron necesaria la revisión del plan fueron debidas, probablemente, de modo principal, a la institución del llamado "Bachillerato hispano-marroquí" (9).

## II. EL PLAN DE ENSEÑANZA MEDIA HISPANO-MARROQUÍ Y SUS CONSE- CUENCIAS

Dos corrientes de origen diverso iban adquiriendo fuerza en el plano a que nos referimos: una de ellas de índole docente, la otra de carácter político; la primera, ocasional y reciente, debida a los contactos entre los estudiantes marroquíes y la Universidad, iba poniendo de relieve la preparación deficiente de dichos alumnos respecto de la lengua castellana, que era necesario superar (10); la segunda era la constante española de procurar la mayor compenetración posible entre los dos pueblos, que ahora se traducía en una necesidad de proporcionar al bachiller de uno de ellos ciertos conocimientos algo amplios de la cultura y medio ambiente del otro.

Como consecuencia de ambas se promulgó el *Decreto de 3 de octubre de 1947* (*B. O. del Estado* del 16), el cual implantaba un "Bachillerato hispano-marroquí" que tendría la misma validez del Bachillerato español (art. 2.º), cuya "adaptación" pretendía como instrumento para lograr ambos objetos; adaptación que se buscaba conseguir por dos caminos: el estudio de disciplinas especiales y la diversidad de contenido o método de algunas materias.

En el primer sentido aparecieron las asignaturas de Lengua árabe, Sociología marroquí e Ins-

(8) "Los tres primeros cursos —dice la ley— constituirán un ciclo de estudios elementales, que será suficiente como preparación para determinadas carreras y obtención de títulos especiales" (Base IV, párrafo segundo).

(9) Debe ser mencionado aquí cómo con un afán ordenador de la legislación marroquí de enseñanza se publicó el Dahir de 22 de enero de 1947 —29 de Safar de 1366— en el *Boletín Oficial de la Zona*, núm. 4, que enumera los distintos certificados de estudios que los Centros de enseñanza de la Zona podían conceder, y entre los cuales figuran los de Bachillerato con el nombre de "Certificados de Segunda Enseñanza moderna" (epígrafe d).

(10) Así se indica tanto en el Decreto de 3 de octubre de 1947 como en el Dahir de 6 de noviembre de 1951

(7) Con objeto de atender a los estudios religiosos islámicos, incluso en el grado superior, se inauguró en Tetuán el 14 de octubre de 1944 el Instituto Religioso Superior.



tituciones musulmanas, Geografía e Historia de Marruecos e Historia de la Cultura hispano-árabe (cf. Orden de la Presidencia de 5 de febrero de 1949, apartado 1.º; *B. O. del E.* del 18).

En el segundo, el propio Decreto establecía las siguientes diferencias: a), separación entre alumnos españoles y marroquíes en la enseñanza religiosa; b), separación en la enseñanza de la Filosofía; c), separación durante los primeros cursos en la enseñanza de las lenguas castellana y árabe; y d), enseñanza común de la Geografía y de la Historia, pero procurando que los alumnos españoles adquiriesen especial conocimiento del marco marroquí y los marroquíes del español (art. 2.º).

Para un nuevo plan se pensó, ante todo, en un nuevo Centro de Enseñanza, de tal suerte que el mismo Decreto, en su art. 3.º, creaba en Tetuán un Instituto Hispano-Marroquí, cuyas enseñanzas específicas fueron luego extendidas al Instituto de Ceuta por Orden del Ministerio de Educación Nacional de 9 de octubre de 1949 (*B. O. del E.* del 17), y al de Melilla por Orden de 17 de enero de 1950 (*Boletín Oficial del Estado* de 12 de febrero).

Fueron éstos unos años en que, sin duda, el optimismo parecía rodear al nuevo plan; no es de extrañar, por tanto, que mientras la Administración Central española ampliaba el radio de acción del mismo, la del Protectorado lo elevase al máximo rango, como nos lo demuestra la Ordenanza de la Alta Comisaría de 19 de septiembre de 1948 (*B. O. de la Zona*, núm. 40), que, junto a otras normas, establecía en favor de los bachilleres del plan hispano-marroquí las siguientes ventajas:

a) Derecho preferente para el desempeño de cargos en la Administración del Protectorado o en los Organismos de Ceuta y Melilla que dependen de ella, supuesta la igualdad de las restantes condiciones (apartado 2.º).

b) Mérito preferente del título en relación con cualquier otro certificado de estudios (apart. 3.º).

c) Dispensa de las pruebas de examen sobre Lengua árabe vulgar, Sociología marroquí, Instituciones musulmanas y Geografía e Historia de Marruecos, cuando fueran necesarias aquéllas para ocupar determinados cargos (apartado 4.º).

Ante estas gratas esperanzas, que se hacían sentir al mismo tiempo que aquellas otras dificultades derivadas de los requisitos de ingreso en las Universidades orientales, era lógico pensar en una reforma del Bachillerato marroquí; si éste había de subsistir, si sus anhelos de proyección hacia la Universidad habían de cumplirse, no podía ser, ciertamente, en la forma legislada en 1940; se imponía la adaptación.

*El Dahir de 17 de febrero de 1948* —6 de Rabía 2.ª de 1367— (*B. O. de la Zona*, núm. 8) llevó a cabo, en consecuencia, una amplia reforma, deteniéndose, sucesivamente, en la reglamentación del plan de estudios, establecimiento docente, profesores, alumnos, exámenes en sus distintas clases y Enseñanza Media privada, muchas de cuyas prescripciones habremos de dejar aparte para que resulten más nítidos los trazos fundamentales.

El Bachillerato reformado aparecía reducido a cuatro cursos (arts. 1.º y 4.º) de desarrollo cíclico y explicados en lengua árabe, salvo las discipli-

nas de lengua española y segunda lengua europea, es decir, la inglesa o francesa, que, elegida por el estudiante en el primer curso, había de seguirse durante los cuatro sin opción al cambio (artículos 5.º y 7.º).

Las asignaturas que se establecían eran: Religión y Moral, Lengua árabe, Lengua española, segunda Lengua europea, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia y Dibujo y Trabajos manuales, aparte de la Etica en 4.º curso y de la Educación Física (art. 4.º).

Es notable el paralelismo de materias con el plan de la Ley de 20 de septiembre de 1938, del que se separa en la sustitución del latín por el árabe, en la segunda lengua europea y en elevarse hasta treinta y dos horas las de clase en los cursos primero y segundo, y hasta treinta y cuatro en el tercero y cuarto.

De modo parecido a lo previsto en 1940 para el término del grado elemental, el art. 8.º del Dahir de 1948 instituyó un examen de reválida, que convocaría el Ministerio de Instrucción Pública del Majzén, para conceder el "Diploma de Bachillerato marroquí", que había de otorgar a su titular (art. 10) estos derechos: desde el punto de vista de la Administración, preferencia para ocupar cargos como los de Cuttab, auxiliares administrativos y similares; desde el punto de vista docente, acceso a los siguientes estudios: a) Curso de Orientación del Instituto Marroquí de Enseñanza Media. b) Enseñanza Superior en aquellos países con los que existan Convenios de reciprocidad. c) Carreras que no requieran el Bachillerato completo. d) Secciones de la Escuela Politécnica, Escuela del Magisterio y demás Centros similares existentes en la Zona; y e) Secciones de Enseñanza Superior que se creen en ésta.

Por supuesto que la reducción a cuatro cursos exigía un régimen de convalidación para poder abrirse camino hasta el Examen de Estado y los estudios de la Universidad española; por eso el mismo Dahir, en su art. 2.º, prometía a los alumnos la posibilidad de incorporarse al Bachillerato hispano-marroquí al comienzo de cada curso; pero aún fué más lejos la generosidad del Estado español, que, por Orden de la Presidencia del Gobierno de 19 de junio de 1948 (*B. O. del Estado* del 24), dictada previo informe del Ministerio de Educación Nacional, autorizaba a los alumnos que aprobasen cualquier curso del Bachillerato marroquí a incorporarse al curso siguiente del hispano-marroquí o del propio Bachillerato español, mediante un examen que habría de realizarse ante un Tribunal formado por catedráticos del Instituto correspondiente.

Lograda la convalidación de estudios, con efectos en las Universidades españolas, restaba conseguir el reconocimiento del Bachillerato marroquí por las de Oriente, concretamente las de Egipto, en donde, efectivamente, el Comité de convalidación del Ministerio de Educación Nacional egipcio lo otorgó, con la pequeña diferencia de que, en el orden académico, la "segunda lengua europea" cursada por el bachiller marroquí tendrá el valor de "primera lengua", por no ser allí la española reconocida como básica.

No olvidemos, sin embargo, que, como ya se in-



dicaba, el bachiller elemental egipcio (o el que obtenga la convalidación de otro título por éste) ha de seguir un curso de orientación en el Liceo antes de pretender pasar a la Universidad. Pues bien, sin duda con la intención de que el alumno marroquí pudiese completar en la Zona todos los estudios preuniversitarios, el art. 11 del Dahir de 1948 implantaba el Curso de Orientación con tres secciones (Letras, Ciencias y Matemáticas), entre las que el alumno podría elegir una libremente, y cuya duración total sería de treinta y dos clases en la primera sección (11), y de treinta y cuatro en la segunda (12) y en la tercera (13).

El Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán había de ser el Centro oficial para estos estudios, y el único para los del Curso de Orientación (art. 12); las asignaturas del Bachillerato podían, no obstante, seguirse en los Institutos privados, nombre que en el Dahir se daba a los Centros de Enseñanza Media no oficiales (art. 29), los cuales podían examinar de ingreso y dar a sus alumnos el paso de un curso a otro (art. 31), si reunían los requisitos del art. 30 (desarrollar el programa oficial; contar, al menos, con cuatro profesores provistos de títulos superiores para la enseñanza de Religión y Árabe, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias y Lengua española, así como disponer de locales adecuados); en otro caso, los alumnos se examinarían en el Instituto oficial, conforme a los arts. 18, 19, 22 y 32; siendo de advertir que el art. 17 da a este tipo de enseñanza el nombre de "libre", sin distinguir entre los dos casos señalados.

El examen de reválida se realizaría por todos los alumnos ante la Comisión de examen nombrada por el Ministerio de Instrucción Pública del Majzén entre los profesores del Instituto oficial, bajo la presidencia del Inspector de Enseñanza Media marroquí.

Transcurridos cuatro cursos desde que se implantara el nuevo sistema se pudo comprobar que las fundadas ilusiones a que había dado lugar no se traducían en realidades apreciables; los estudiantes marroquíes preferían seguir sus estudios en el Instituto oficial marroquí, mientras los españoles, población escolar fluctuante por la propia índole de los servicios del Protectorado, no se aprovechaban grandemente de las oportunidades del Bachillerato hispano-marroquí, mientras por otra parte disponían del Centro de Estudios Marroquíes (14) si deseaban adquirir conocimientos superiores de estas cuestiones.

(11) Las asignaturas son: Lengua y Literatura árabe; Lengua española; Segunda Lengua europea; Geografía, Historia y Filosofía.

(12) Las asignaturas son: Lengua árabe; Lengua española; Segunda Lengua europea; Biología, Química y Física.

(13) Las asignaturas son las mismas de la Sección de Ciencias, con la excepción de la Biología, que es sustituida por Matemáticas puras y aplicadas.

(14) El Centro de Estudios Marroquíes, según Reglamento aprobado por el Dahir de 22 de abril de 1947 —1.º de Yumada 2.ª de 1366— (B. O. de la Zona, número 17), tiene por finalidad la divulgación cultural en la Zona, la formación en cuestiones marroquíes y, especialmente, la preparación de los funcionarios del Pro-

Además, como lo confiesa S. A. I. en el Dahir que luego estudiaremos, no quedaba cumplida la aspiración de poseer un propio Bachillerato marroquí, a la que había correspondido la promulgación del de 31 de diciembre de 1940; basta examinar el texto de 17 de febrero de 1948 para darse cuenta de ello, pues al plan de cuatro cursos se le denomina no simplemente Bachillerato, sino "Bachillerrato marroquí-Sección de Cultura general" (arts. 1.º, 4.º y 12), o "primera etapa de la Enseñanza Media marroquí" (art. 4.º); se podría afirmar que se trataba de un compás de espera.

Debido al concurso de estas causas, el 22 de junio de 1951 (B. O. del E. de 2 de julio), y a propuesta del Ministerio de Educación Nacional, se firmaba el Decreto que derogaba el Bachillerato hispano-marroquí y reconocía a sus alumnos la plena validez de los estudios, que podrían proseguir sin solución de continuidad por el plan español (15). Desaparecían el Instituto hispano-marroquí de Tetuán y las enseñanzas especiales establecidas en los de Ceuta y Melilla.

### III. EL NUEVO BACHILLERATO MARROQUÍ

No había pasado mucho tiempo desde la supresión del Bachillerato hispano-marroquí cuando por la Administración pública del Protectorado se promulgaba un nuevo plan de "Bachillerato marroquí"; el contenido en *Dahir de 6 de noviembre de 1951* —6 de Safar de 1371— (B. O. de la Zona, núm. 49).

Su art. 1.º declara la naturaleza de la reforma, que no es el restablecimiento del plan de 1940 (en lo que podría hacer pensar el hecho de volverse a establecer siete cursos), sino la reorganización del de 1948. Es éste un dato de interés en el orden jurídico administrativo, pues a la luz de este principio hay que entender que el Dahir de 17 de febrero de 1948 sigue vigente en todos aquellos extremos (títulos, tribunales, enseñanza libre, etcétera) que el nuevo texto no ha tocado.

Conforme a éste aparecen nuevamente dos ciclos de estudios (art. 2.º) que ahora se denominan Estudios medios y Estudios medios superiores.

Los *Estudios medios*, "que constituyen hoy el Bachillerato marroquí", como se cuida de advertir el legislador, se desarrollarán en forma cíclica durante cuatro cursos a través del árabe, con excepción de la Lengua y Literatura española y de la segunda lengua europea. El Dahir no puntualiza si es necesario el examen de reválida para obtener el diploma de Bachiller marroquí; mas, conforme al principio sentado, creemos ha de entenderse subsistente aquél en la forma que regulan los artículos 23 y siguientes del Dahir de 1948; en

tectorado respecto de las mismas. Concede el certificado de estudios marroquíes (al final del segundo curso), el de estudios medios de interpretación (al final del tercero) y el de estudios superiores de interpretación (al final del quinto).

(15) La Orden de 14 de julio siguiente (B. O. del Estado de 4 de agosto) establecía las normas para la liquidación del plan hispano-marroquí.





cambio, sí precisa que dicho Diploma conferirá a su titular dos derechos que se especifican en aquél y que antes hemos enumerado.

Otro tanto se puede afirmar en cuanto a la permanencia del Curso de orientación en sus tres especialidades.

Los *Estudios medios superiores* constan de tres cursos cíclicos desarrollados en castellano, excepto la Religión y las lenguas árabes y extranjeras; ahora bien, el alumno que termine los siete cursos se ha de someter al Examen de Estado ordinario; que en este sentido se debe entender la expresión del art. 6.º que lo exige para el acceso a las Universidades españolas, conforme a las disposiciones vigentes.

No enumera el nuevo Dahir las asignaturas que constituyen el plan de estudios, tan sólo se remite a "los planes de estudio, textos y programas" de los Institutos de España, los cuales son adoptados con algunas modificaciones (art. 3.º), que, interpretadas de acuerdo con las normas dictadas para la aplicación de los planes precedentes, habrá que entender de este modo:

- a) Se estudiará la Religión musulmana en lugar de la católica.
- b) La Lengua y Literatura árabes sustituirán a la Lengua y Literatura latinas (16).
- c) La Filosofía musulmana será objeto de atención especial, cursándose conforme a los métodos islámicos.
- d) La Geografía y la Historia serán expuestas en forma adecuada al estudiante marroquí.

(16) Ya las Ordenes citadas del Ministerio de Educación Nacional, de 3 de noviembre de 1947 (*B. O. del Estado* del 20), y de la Presidencia, de 4 de junio de 1948 (*B. O. del E.* del 16), autorizaban a sustituir en el Examen de Estado las pruebas de Latín por las de Árabe para los estudiantes que hubiesen cursado el Bachillerato marroquí hasta su término.

Si quisiéramos hacer una síntesis de lo que el nuevo Dahir ha supuesto respecto de los planes anteriores y de la Enseñanza Media española, podríamos precisarla en los siguientes puntos:

- 1.º Subsistencia del Bachillerato marroquí de cuatro cursos.
- 2.º Ampliación de los estudios hasta el total de siete cursos.
- 3.º Adopción genérica de los planes, textos y programas españoles.
- 4.º Sujeción expresa al Examen de Estado de la legislación española.

En cuanto a los derechos y ventajas de que disfrutaban los bachilleres marroquíes del plan de 1940, entendemos que la situación no ha variado, aunque no se hayan dictado normas expresas.

Por fin, mirando al futuro, no cabe duda de que el reciente Dahir ofrece unas perspectivas de estabilidad superiores a las de los que le precedieron; pues ni siquiera la conveniencia de adaptarse a una nueva Ley de Enseñanza Media española exigiría su modificación, ya que la fórmula genérica de su art. 2.º (respecto del contenido, programa y texto de las asignaturas) es lo bastante vaga para abarcar cualquier plan, mientras las que se mencionan nominalmente son materias fundamentales que en ninguno podían faltar; además, el ciclo de Bachillerato marroquí (*Estudios medios*) parece inamovible en cuanto relacionado con la enseñanza universitaria musulmana; y hasta el art. 4.º, que hace alusión al Examen de Estado, sería aplicable cualquiera que fuese la forma de éste, e incluso en el caso de que fuera suprimido, puesto que la norma fundamental que contiene es la de que el acceso a las Universidades españolas se regirá por las disposiciones vigentes.

MANUEL UTANDE

Jefe de la Sección de Institutos  
del M. E. N.



## LA LEGISLACION DE EDUCACION NACIONAL EN LA JURISPRUDENCIA DE AGRAVIOS (\*)

INEJECUCIÓN DE ACUERDOS RESOLUTORIOS DE RECURSOS DE AGRAVIOS. TIEMPO HÁBIL PARA LA TOMA DE POSESIÓN DE MAESTROS

*Recurso de agravios interpuesto por don Emilio Rodríguez Turrión contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 12 de diciembre de 1949 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 1951; B. O. del E. de 13 de enero de 1952, pág. 195).*

Un maestro nacional, no admitido a determinado cursillo de traslados, interpone recurso de agravios y obtiene una resolución favorable, en la que se declara su derecho a tomar parte en aquél, y a la que se da cumplimiento por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Orden de 12 de diciembre de 1949, que acuerda el nombramiento del interesado para una de las vacantes anunciadas al cursillo.

Los arts. 87 de la Ley de Educación Primaria y 49 del Estatuto del Magisterio establecen: el primero, que "en ningún caso el cambio de destino se verificará durante el curso escolar, y los trasladados esperarán al final del mismo para posesionarse de sus nuevas plazas"; el segundo, que la "posesión tendrá lugar precisamente en el punto de destino, entre el 1 y el 15 de septiembre". Con fundamento en estos preceptos, la Orden ministerial citada dispuso que el interesado no podría tomar posesión de la escuela para la que se le nombraba hasta 1.º de septiembre de 1950.

En relación con este último extremo, la resolución de agravios objeto de esta nota establece la siguiente doctrina:

1.º Que el suspender hasta 1.º de septiembre de 1950 la posesión del maestro supone una inejecución parcial del acuerdo resolutorio del recurso de agravios a que se alude al principio, y que, por analogía con lo establecido en el art. 84 de la Ley de 22 de junio de 1894, tal inejecución no pudo ser dispuesta sino por el Consejo de Ministros; debiendo, en su consecuencia, ser revocada la resolución ministerial de que se trata.

2.º Que los artículos de la Ley de Educación Primaria y del Estatuto del Magisterio citados

"se refieren a los supuestos normales de provisión de vacantes..., que no tienen analogía con el caso presente, totalmente anormal y extraordinario, derivado de un error de la Administración".

LA SEPARACIÓN DE LOS CÓNYUGES COMO CRITERIO DE PREFERENCIA PARA LA ADJUDICACIÓN DE VACANTES POR EL TURNO DE CONSORTES EN LOS CONCURSOS DE TRASLADOS ENTRE MAESTROS NACIONALES

*Recurso de agravios interpuesto por doña María del Carmen Inchausti del Río contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 26 de mayo de 1950 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de diciembre de 1951; B. O. del E. de 7 de febrero de 1952, pág. 579).*

Los arts. 74 y 75 del Estatuto del Magisterio determinan los criterios de preferencia a aplicar en los concursos de traslados entre Maestros Nacionales para la adjudicación de vacantes por el turno de consortes. Uno de estos criterios, establecido en el apartado b) del art. 75, es el del "mayor tiempo de vivir separados" los cónyuges.

Dos maestras solicitan por el turno de consortes la misma vacante. Una de ellas lleva seis años de separación efectiva de su esposo. La otra, con el suyo en Bilbao, si bien regenta en propiedad desde hace siete años escuela situada en distinta localidad, de hecho ha vivido sin interrupción en esa capital desde su matrimonio, en virtud de traslado provisional obtenido también en turno de consortes al amparo de lo establecido en la Orden de 20 de agosto de 1938. Y la cuestión se plantea así: la separación a que se refiere el Estatuto ¿es la separación real o la separación "administrativa"?

El acuerdo del Consejo de Ministros de que damos cuenta se pronuncia en el primer sentido, por entender:

1.º Que el apartado b) del art. 75 del Estatuto del Magisterio "habla literalmente del tiempo de vivir separados y no de tiempo de llevar regentando en propiedad, aun cuando no de hecho, escuelas separadas".

2.º Que "de lo que se trata en el turno de consortes es de reunir cuanto antes a los cónyuges que viven separados... y esta es una cuestión de hecho que se ha de resolver prescindiendo de toda consideración administrativa".

(\*) La presente crónica recoge las resoluciones del Consejo de Ministros que hacen referencia a la legislación de Educación Nacional, dictadas durante el primer trimestre del año en curso, y sintetiza la doctrina en ellas recogida.



DEPURACIÓN: ES MATERIA EXCLUIDA DE LA JURISDICCION DE AGRAVIOS; ABONO DE HABERES DURANTE LA MISMA

*Recurso de agravios interpuesto por don Antonio Morcillo Ramírez contra resolución del Ministerio de Educación Nacional* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de diciembre de 1951; B. O. del E. de 6 de marzo de 1952, pág. 1.056).

Un funcionario del Cuerpo Técnico Administrativo de Educación Nacional, separado del servicio en virtud de depuración, solicita revisión de su caso. Pendiente el trámite de revisión, eleva instancia interesando se le acredite el 50 por 100 de sus haberes. En la resolución del recurso de agravios a que se dió lugar el Consejo de Ministros desestimó la pretensión del recurrente, fundándose:

1.º En que "a tenor de la Ley de 18 de marzo de 1944 todas las cuestiones relativas a depuración política están excluidas de la órbita del recurso de agravios".

2.º En que, a mayor abundamiento, "la actual situación del recurrente es la de revisión de la depuración inicial, y en esta situación es visto que los funcionarios depurados no tienen derecho a percibir el 50 por 100 de sus haberes, ya que la Ley de 10 de febrero de 1939 y las Ordenes de 29 de abril, 8 de junio y 22 de noviembre de 1939 sólo conceden este percibo a los funcionarios suspensos de empleo y sometidos a expediente de depuración, y el presente caso, por el contrario, es de funcionario depurado con sanción de separación del servicio y actualmente en trámite de revisión".

#### POSESIÓN A EFECTOS ESCALAFONALES EN EL MAGISTERIO NACIONAL

*Recurso de agravios interpuesto por doña María del Consuelo Montes Avalos y otras contra Ordenes de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 10 y 30 de diciembre de 1949* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 1951; B. O. del E. de 7 de marzo de 1952, pág. 1.067).

El Decreto de 2 de julio de 1935 determinó los momentos en que debían considerarse producidas las altas escalafonales de los maestros de la segunda promoción del plan profesional y de los llamados cursillistas de 1935. Conforme a sus preceptos, la de los primeros tuvo lugar el 1.º de julio de 1936 y la de los segundos el 15 de marzo anterior, fecha en que la *Gaceta* publicó las relaciones de aprobados. Ello no obstante, algunos de entre los primeros, invocando el hecho de haberse posesionado de sus destinos con anterioridad a la última de las fechas citadas, solicitaron ser incluidos en el escalafón en lugar precedente al que se discerniese a los cursillistas de 1935. Planteada en agravios esta pretensión, el

Consejo de Ministros la desestimó en atención a que "son dos cuestiones distintas la posesión efectiva y material y la eficacia administrativa de esta posesión a efectos escalafonales".

EXPEDIENTE GUBERNATIVO: CADUCIDAD; IMPUTACIONES NO RECOGIDAS EN EL PLIEGO DE CARGOS

*Recurso de agravios interpuesto por don Antonio Cueto Bosch contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 16 de enero de 1951* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 19 de octubre de 1951; B. O. del E. de 22 de marzo de 1952, pág. 1.289).

Sancionado un maestro nacional con separación del servicio por un año y traslado fuera de la provincia, recurre en reposición y en agravios, y la resolución del Consejo de Ministros abarca dos cuestiones distintas, de desigual interés:

1.ª Alegada por el interesado, con invocación de la Base octava de la Ley de 19 de octubre de 1889, caducidad del expediente por el transcurso de más de un año entre incoación y resolución, el Consejo reitera que los plazos señalados en la Ley y en los Reglamentos de Procedimiento Administrativo para la tramitación de los expedientes "no tienen el carácter de términos de caducidad..., sino que están puestos para estimular la actividad administrativa", pudiendo su inobservancia dar lugar tan sólo a las correspondientes correcciones disciplinarias.

2.ª En la tramitación del expediente se formuló un pliego de diez cargos, reducibles a dos: falta de delicadeza y compañerismo y falta del respeto debido a los superiores. Contestados en forma por el expedientado, la subsiguiente conducta de éste, especialmente la actitud de desconsideración al Jefe del Estado en que según la Orden ministerial recurrida en reposición incurrió, dió lugar a que fuese suspendido de empleo y sueldo. Y al resolverse el expediente, esa supuesta desconsideración al Jefe del Estado vino a integrarse con los cargos que figuraron en el pliego y a constituir, junto con ellos, el supuesto determinante de la sanción.

En relación con la alegación, formulada por el recurrente, de haberse omitido en el expediente el trámite obligatorio de audiencia, la doctrina del Consejo de Ministros es la siguiente:

a) Por lo que respecta a los cargos recogidos en el pliego, debe entenderse cumplido el trámite de audiencia cuando, si bien al enunciarse en la Orden ministerial resolutoria del expediente los fundamentos de la sanción no se pormenorizaron todos y cada uno de los cargos, éstos se resumieron en dos que los abarcaban y comprendían como el género a la especie.

b) En cuanto al cargo de desconsideración al Jefe del Estado, no habiendo tenido el interesado ocasión de conocerlo ni de manifestarse sobre él, es evidente que respecto del mismo no se dió cumplimiento al obligado trámite de audiencia. Y el defecto no se subsana por el hecho de que la



sanción acordada fuese en definitiva, con o sin desconsideración al Jefe del Estado, "la misma que en virtud de los cargos que constituían el contenido propio del expediente propusieron, con criterio unánime, los organismos dependientes del Ministerio", y ello por la razón de que "presuponiendo la medida accesoria de suspensión de empleo y sueldo la existencia de un expediente en tramitación, los hechos determinantes de ella deberían haberse recogido en el procedimiento principal, pasando dentro de él a constituir nuevos cargos, operantes o inoperantes a efectos de una rectificación de las propuestas de sanción y de la resolución final según el maestro expedientado no logre o logre desvirtuarlas".

LICENCIAS POR ENFERMEDAD A MAESTROS NACIONALES. SANCIONES A MAESTROS EXCEDENTES FORZOSOS

*Recurso de agravios interpuesto por don José María Ruiz Flores contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 15 de febrero de 1951* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 18 de enero de 1952; B. O. del E. de 25 de marzo siguiente, pág. 1.344).

Solicitada y obtenida por un maestro nacional licencia de seis meses por enfermedad, dejó de incorporarse a su escuela al finalizar el plazo concedido. Sometido a expediente gubernativo, es declarado (como es natural, por distinta vía) excedente forzoso. Por último, la Orden ministerial resolutoria del expediente le impone la sanción que se combate en el recurso de agravios resuelto por el Consejo de Ministros con las siguientes consideraciones acerca de lo alegado por el recurrente:

1.ª La alegación, formulada en el recurso, de que los periodos de vacaciones no se computan para fijar los seis meses de licencia por enfermedad es "manifiestamente absurda e infundada".

2.ª El hecho de haberse otorgado al recurrente el pase a la excedencia forzosa antes de la sanción no puede ser motivo de que quede sin castigar una falta.

PROVISIÓN DE ESCUELAS: GRADUADAS ANEJAS A ESCUELAS DEL MAGISTERIO

*Recurso de agravios interpuesto por doña Manuela López Sánchez y otros contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 27 de febrero de 1950* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 1.º de febrero de 1952; B. O. del E. de 28 de marzo siguiente, pág. 1.391).

La Orden ministerial de 27 de febrero de 1950 convocó concurso de traslados para la provisión de secciones de Graduadas anejas a Escuelas del Magisterio entre titulares de tales secciones que hubiesen llegado a serlo en virtud de concurso-oposición. Solicitado por varios maestros que se excluyese de la convocatoria este requisito, y des-

estimada su solicitud, dióse lugar a recurso de agravios en el que el Consejo de Ministros confirmó la Orden recurrida por entender que la exigencia de que los maestros de escuelas anejas sean seleccionados por concurso-oposición viene impuesta por el art. 116 del Reglamento de Escuelas Normales de 17 de abril de 1933 y se ajusta en un todo al espíritu del Estatuto del Magisterio, que concede a las secciones de Graduadas un carácter de selección y las incluye entre las escuelas de régimen de provisión especial.

DETERMINACIÓN DE LA CONDICIÓN DE EX COMBATIENTE A EFECTOS DE LA LEY DE 17 DE JULIO DE 1947

*Recurso de agravios interpuesto por doña María Josefa Arévalo Rivera contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 8 de marzo de 1951* (Acuerdo del Consejo de Ministros de 22 de febrero de 1952; B. O. del E. de 31 de marzo siguiente, pág. 1.442).

El art. 3.º de la Ley de 17 de julio de 1947 reserva el 5 por 100 de las vacantes convocadas a oposición o concurso para el ingreso en las plantillas de los Servicios y Cuerpos de los Ministerios, Diputaciones, Municipios y Corporaciones o entidades que realicen, exploten o sean concesionarias de servicios públicos, a favor de los ex combatientes de la Cruzada. Pese a ello, la naturaleza de este concepto no está, según reconoce el Acuerdo de que damos cuenta, "regulada legalmente con toda precisión". Tal imprecisión fundamenta la posibilidad de casos como el que ha dado lugar al presente recurso de agravios.

Una opositora a ingreso en el Magisterio Nacional incluye entre la documentación que presenta una certificación de la Delegación Provincial de Ex Combatientes de Córdoba, según la cual "prestó servicios durante el Glorioso Movimiento Nacional que la acreditan para estar considerada como asimilada a ex combatiente". Esta última expresión, poco clara, hubo de suscitar la perplejidad del Tribunal, que, ya en el trance de confeccionar la relación de aprobados, entre los que figuraba la opositora en cuestión, solicitó aclaraciones del organismo certificador, el cual manifestó que aquélla debía ser solamente considerada como "asimilada a ex combatiente", no pudiéndosele considerar ex combatiente "de hecho" por no estar en posesión de la medalla de la campaña con distintivo de vanguardia ni reunir condiciones para su concesión. Excluida en vista de ello de la relación de aprobados, la interesada reclamó contra la exclusión acompañando certificación de la Delegación Nacional de Ex Combatientes en que se le reconoce el carácter de tal, y certificaciones del director del Hospital de Azuaga (Badajoz) y del Gobernador militar de Córdoba acreditativas de los servicios prestados por aquélla como enfermera en dicho Hospital y de que la localidad de Azuaga tuvo la consideración de frente de guerra desde el mes de septiembre de 1936 hasta la terminación de la campaña de liberación.



En los Considerandos de la Orden ministerial que puso término en vía gubernativa a la reclamación de la interesada se reconoció a ésta (en vista de lo resultante de las nuevas certificaciones aportadas) la realidad de su condición de ex combatiente, pero su recurso fué en definitiva desestimado por entender que tal condición no fué acreditada a su debido tiempo.

A la resolución de la jurisdicción de agravios quedaban, pues, planteadas estas interrogantes: ¿Cómo se determina el concepto de ex combatiente a efectos de la Ley de 17 de julio de 1947? ¿Qué entidad tienen, a los mismos efectos, las pretendidas situaciones de "asimilado a ex combatiente" y "ex combatiente de hecho"? Puesto que el art. 3.º de la Ley antedicha se refiere a ex combatientes que estén en posesión de la Medalla de la Campaña o reúnan las condiciones necesarias para su obtención, ¿qué significación tiene en relación con ello el hecho de poseer, o poder poseer, esa Medalla con el aditamento del distintivo de vanguardia, o el de carecer de él? Aunque en la resolución del Consejo de Ministros se evita deliberadamente toda pretensión de establecer en la materia criterios generalizables, su espíritu parece orientarse en las siguientes direcciones:

a) La condición de ex combatiente se acredita, más que por la alegación y comprobación de

unos hechos declarados idóneos por disposición legal, por certificación de los Organismos competentes (Delegaciones de Ex Combatientes). Así, en efecto, dice que "a la certificación de la Delegación Provincial... no puede dársele más valor que a la de la Delegación Nacional", deduciendo de ello que debe atribuirse a la recurrente lo que de ella se afirma en la segunda.

b) Sobre qué sea tener la consideración de "asimilado", la resolución se limita a afirmar que "de las actuaciones realizadas después de la presentación del documento (se refiere a la certificación aportada primeramente) (1) ha quedado demostrado que la asimilación a ex combatiente tiene los efectos que solicita la recurrente".

c) En cuanto a la última interrogante, el Consejo de Ministros parece inclinarse, en contra del criterio mantenido por la Delegación de Córdoba, a estimar que el distintivo de vanguardia en la Medalla de la Campaña no es requisito necesario para gozar de la consideración de ex combatiente.

(1) Lo puesto entre paréntesis es nuestro.

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA

## LAS REUNIONES DEL SERVICIO NACIONAL DE LECTURA

Convocada por el Director General de Archivos y Bibliotecas, Ilmo. Sr. D. Francisco Sintés Obrador, para estudiar los problemas del *Servicio Nacional de Lectura*, se ha celebrado en Madrid, en la Biblioteca Nacional, de los días 4 al 8 de marzo, una Reunión de Bibliotecarios del Estado, a la que han acudido los Directores de los Centros Coordinadores de Bibliotecas que más años llevan al frente de su organización, representantes de la Junta de Adquisición y Distribución de Publicaciones, de las Bibliotecas Populares de Madrid y el Director de la Biblioteca Central de Barcelona. En su mayoría, los asistentes, que representan a la casi totalidad de las regiones españolas, gozan, además, de una doble condición: por una parte, son funcionarios del Estado; por otra, están vinculados a organismos de la Administración provincial y local; lo que les ha permitido ver de cerca los problemas culturales de los más opuestos rincones de España.

En las sesiones, que fueron presididas por el Ilmo. Sr. Director General, se discutieron los siguientes temas: "Organismos colaboradores", "Gobierno del Servicio Nacional de Lectura", "Régimen económico", "Política bibliotecaria", "Personal" y "Adquisición de libros"; además de cuatro Ponencias sobre "Centro Coordinador de Bibliotecas de Madrid", "Bibliotecas Populares de Ma-

drid", "Centro Coordinador de Jaén" y "Proyecto de Reglamentación del Servicio Nacional de Lectura", que fueron presentadas, respectivamente, por los señores Tolsada, Castrillo, Fernández Pousa y Ximénez de Embún.

La sesión de clausura fué presidida por el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional. El doctor Mateu, en nombre de los asistentes, pronunció unas palabras previas en las que destacó el hecho insólito de esta Reunión, ya que es la primera vez que la Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha convocado a los bibliotecarios del Estado, no residentes en Madrid, en plan consultivo, y dió lectura a las conclusiones. El señor Sánchez Mazas elogió la labor de los bibliotecarios españoles, y destacó la importancia de las Bibliotecas en la vida cultural de los pueblos. Cerró el acto el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional, con un brillante discurso en el que ensalzó la importancia de esta Reunión, y destacó algunas de las conclusiones, prometiendo su apoyo para llevarlas a cabo.



El Servicio Nacional de Lectura, motivo de la Reunión que comentamos, fué creado, por Decreto de 24 de julio de 1947, como medio eficaz de



contribuir al desarrollo cultural del país, para conseguir que el libro tenga la mayor difusión geográfica, alcanzando los lugares más pequeños y alejados y la mayor profundidad dentro de cada estamento de la nación. Pretendía encauzar una situación de hecho, dar formación orgánica a una serie de realidades surgidas con vida potente en los años posteriores a nuestra guerra, cuyos orígenes los encontramos en la antigua Junta de Intercambio, creada en 1931 con el propósito de vitalizar nuestras Bibliotecas públicas, poseedoras de ricos fondos históricos, procedentes de los viejos conventos, pero carentes, casi en absoluto, de libros apropiados para un lector medio. Dentro de sus fines entraba asimismo atender las peticiones de libros hechas por Centros o Sociedades particulares de carácter cultural, y la creación de Bibliotecas Municipales. Se repartieron, por numerosos pueblos de España, pequeños lotes de libros, sin que llegara a cuajar en una Biblioteca eficiente ninguno de ellos, y al final de nuestra guerra habían desaparecido la casi totalidad de estas Bibliotecas, viéndose inmediatamente la necesidad de controlarlas mediante una Inspección central o provincial.

La gran novedad surgida en este campo, en los últimos años, ha sido la creación de los *Centros Coordinadores de Bibliotecas*, nacidos de la colaboración de las Diputaciones Provinciales con la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Gracias a ellos se está realizando una labor útil, racional y práctica de extensión bibliotecaria, puesto que las Bibliotecas Municipales no quedan sometidas a las veleidades de la política local, y son dirigidas y controladas por el Director del Centro desde la capital de la provincia respectiva.

El éxito conseguido por los Centros Coordinadores y las Bibliotecas Municipales de ellos dependientes, así como la imposibilidad de que el Estado sólo afronte la política bibliotecaria nacional, ha sido el motivo de la creación del *Servicio Nacional de Lectura*, que podrá llevar a cabo esta misión colaborando con todos los organismos estatales y particulares dentro de cuyos fines entre el velar por la educación y formación espiritual de los españoles, especialmente de sus clases modestas.

Vamos a resumir, brevemente, las conclusiones de la Reunión:

Se estimó que los organismos colaboradores, tanto oficiales como particulares, lo serán, fundamentalmente, las Diputaciones y Ayuntamientos, y, además, todos aquellos que lo soliciten y ofrezcan la colaboración suficiente, colaboración que podrá ser moral, económica, personal o material, según el carácter de cada organismo.

La orientación suprema de la política cultural, por medio del libro, correrá a cargo del Consejo Nacional de Lectura, presidido por el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional, e integrado por representantes de los diversos Organismos colaboradores. La dirección inmediata corresponderá al Consejo Permanente, presidido por el Ilmo. Sr. Director General de Archivos y Bibliotecas, y dispondrá de dos Oficinas: una, técnica, encargada del planeamiento y selección de

libros, que servirá de Centro Nacional de Coordinación, y otra, administrativa.

Las organizaciones provinciales se regirán por los Consejos Provinciales de los Centros Coordinadores, y sus componentes serán nombrados por el Director General de Archivos y Bibliotecas, a propuesta del Director del Centro Coordinador.

En cada Municipio se creará una Junta Local de la Biblioteca, encargada de velar por la buena marcha de ésta, e integrada por personalidades representativas de la vida cultural y económica, nombradas a propuesta del Director del Centro Coordinador.

Hasta tanto que se realice un ensayo de organización bibliotecaria y archivística en una provincia española designada objetivamente, se recomendó que las aportaciones de las Corporaciones fueran con arreglo a una escala sobre el tanto por mil de los respectivos presupuestos, debiendo el Estado corresponder al esfuerzo de las Corporaciones con cantidades proporcionadas a las que ellas fijen para el Centro Coordinador.

Se reconoció que la política bibliotecaria debía de ser nacional y central, en cuanto a su dirección, y provincial o municipal, en cuanto a su ejecución.

Se bosquejaron distintos tipos de Bibliotecas, que podrían crearse con arreglo a los diferentes grupos de población. Para los pueblos pequeños, suburbios de grandes capitales y centros fabriles, se consideró oportuno el establecimiento de Bibliotecas móviles o viajeras, ya a través de una Biblioteca Central o de Agencias estratégicas, teniendo en cuenta los resultados obtenidos hasta ahora en la provincia de Soria, donde está organizado el servicio y funciona con gran eficacia.

Ante las necesidades actuales, se consideró de máxima urgencia que el Servicio Nacional de Lectura estimule la vida cultural de las distintas provincias y pueblos. Los Centros Coordinadores deben organizar conferencias y cursillos, formar discotecas y filmotecas, celebrar sesiones cinematográficas y teatrales, exposiciones artísticas y técnicas, y otras actividades semejantes. Se recomendó especialmente la formación de Agrupaciones o Amigos de las Bibliotecas, como instrumento el más operante en relación con el área en que cada una desarrolla su actividad.

Una de las propuestas más interesantes fué la referente a personal, puesto que se llegó a la conclusión de la necesidad de creación de una Escuela de Biblioteconomía y Archivología —como continuadora de la meritisima Escuela Superior de Diplomacia—, de la que saldrán titulados con grado superior unos y elemental otros. Se propugnó el reconocimiento y equiparación oficial, a todos sus efectos, de la Escuela de Bibliotecarias de la Diputación de Barcelona, por su brillante tradición, y el establecimiento de otras similares, especialmente en las capitales que sean cabeza de Distrito universitario.

Se recomendó el establecimiento de cursos de Biblioteconomía en Universidades, Institutos o Escuelas Normales, tanto para que los alumnos de los Centros puedan manejar con facilidad los fondos de las Bibliotecas, como para capacitar a los futuros encargados de las Bibliotecas Municipales.



Teniendo en cuenta la escasez de libros formativos para los lectores que se han de beneficiar del Servicio Nacional de Lectura, se consideró necesario: o bien recomendar a las Editoriales su publicación, o, en último extremo, hacer las ediciones por cuenta del Servicio.

Terminadas las discusiones, y una vez llegado a un acuerdo sobre lo anteriormente expuesto, se presentaron una serie de sugerencias cuyo contenido vamos a enumerar:

Publicación de manuales y folletos de bibliografía y biblioteconomía, de carácter práctico, así como las Memorias de los Centros Coordinadores de Bibliotecas, en forma de Anuario.

Una mayor colaboración entre las Bibliotecas en bien del Servicio, colaboración que se podría incrementar con el intercambio y préstamo de publicaciones entre los Centros, de una manera más amplia y flexible que en la actualidad; con una redistribución de los viejos fondos, especialmente en lo que se refiere a los ejemplares duplicados y múltiples, a las obras descabaladas o incompletas, para lo que sería conveniente la formación de un depósito de estos libros y la circulación de listas entre Bibliotecas, al objeto de que cada Bi-

blioteca Provincial tenga lo más completa posible su tipografía; y con la concesión, de validez para todas las Bibliotecas, de las tarjetas de lector expedidas por cualquiera de ellas.

Para la mayor eficacia del Servicio Nacional de Lectura se propuso la creación de una tarjeta nacional de información bibliográfica, de carácter postal; la publicación de guías de lector; la extensión popular del Servicio de Lectura, tanto en Bibliotecas universitarias como en públicas provinciales donde no exista todavía Centro Coordinador; la obtención de franquicia postal para el Servicio Nacional de Lectura; y estudiar la posibilidad de construcción de edificios para Bibliotecas locales, con la colaboración del Estado, Provincia y Municipio.

Finalmente, se pidió una revisión del sistema actual sobre el depósito legal, y se reconoció la necesidad, cada vez más imperiosa, de que los bibliotecarios reciban becas para acudir al extranjero con el fin de comparar su labor con la que se está realizando más allá de nuestras fronteras.

HIPÓLITO ESCOLAR SOBRINO

## REVISTAS ESPAÑOLAS DE EDUCACION

Difícil resulta el hacer una panorámica de las revistas españolas dedicadas a la Educación. En ellas precisamos establecer una variada gama, desde las netamente especializadas hasta las que, inhabitualmente, suelen tocar temas de educación, pasando por las publicadas por organismos educacionales, pero que versen sobre temas de índole variada. Además, ¿quién puede comprometerse a no olvidar ninguna, a no equivocarse en la apreciación de la orientación y valor de tan dispares publicaciones? Por todo ello, no pretendo hacer un cuadro exhaustivo, sino un guión de buena voluntad.

Y si queremos que nuestra panorámica tenga cierta homogeneidad, no podemos limitarnos al puro presente. Hemos de tener en cuenta incluso las revistas que hoy no se publican, pero que, desde el 1939, han gravitado sobre nuestra juventud. Ir más lejos del 1939 ya sería hacer Historia, lo cual no es nuestro intento. Pero nuestro momento no puede dejar en el olvido revistas como *La Hora*, *Alférez* y *Cisneros*, cuyos nombres siguen todavía pesando en nuestras mentes.

I. Y comencemos por ver qué revistas de índole *estrictamente pedagógica* tenemos; es decir, las dedicadas a la pura Pedagogía. Como doctrinales, vemos en seguida tres: *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón* y *Estudios Pedagógicos* (Zaragoza), publicadas por el Instituto San José de Calasanz, del C. S. I. C. La Filosofía de la

Educación, la Historia de la Pedagogía y la Pedagogía científica y experimental son los campos que abordan, con mayor densidad la primera, pero ambas manteniendo la línea de la investigación. A ellas debe añadirse la revista *Atenas*, que conjuga la Pedagogía teórica con la nota de actualidad y la información; así como *Paidagogía*, Boletín de la Sociedad Internacional de Pedagogía, en Madrid.

II. Si pasamos a revistas, no ya de Pedagogía, sino de Educación, entendida como "organización y política de la Enseñanza", en su sentido más amplio, pensamos en la *Revista Nacional de Educación*, del Ministerio de Educación Nacional. Pero tenemos que hacer una salvedad: la *Revista Nacional de Educación* no ha sido, hasta hoy, una revista de Educación, sino que, abandonando su título, se nos ha presentado como una revista cultural, literaria, artística, etc., pero que dejaba el tema de la Educación relegado al espacio exiguo de las crónicas de actualidad, inauguraciones, etc.

Una publicación, no revista propiamente, por no ser periódica, entendida estrictamente como revista de Educación, es *Noticias de Educación Iberoamericana*, publicada por el Instituto de Cultura Hispánica, y que cumple acertadamente su cometido de información. Es de desear que gane en volumen y periodicidad, para que cumpla esta gran labor informativa, tan necesaria.

Por otra parte, los *Anuarios* de la F. A. E. (Federación de Amigos de la Enseñanza) informan



periódicamente sobre los problemas y orientaciones de la Enseñanza privada, siendo insustituibles en este aspecto.

III. Pasemos a anotar otro tipo de revistas, quizá no exclusivamente fijadas en los problemas educacionales, pero que representan, o han representado, una posición valiosa. La revista *Cisneros*, aunque englobada en la temática de los Colegios Mayores, y ser una amplia revista cultural, representó un espíritu que hoy vemos pujante a través de quienes se formaron en sus páginas. La revista *Alferez*, desgraciadamente también extinguida, representó la posición de un grupo de jóvenes universitarios, en algún aspecto continuador de la anterior, y nos ofrece una valiosa experiencia. Desde otro punto de vista, *La Hora*, siendo una revista universitaria, representó siempre una preocupación permanente por los problemas educacionales. Y no podemos olvidar *Educación y Cultura*, de la Delegación de Educación Nacional de Zaragoza, por su constante batallar, bien conocido, que la ha hecho una de las avanzadillas en materia educacional. Y aquí debemos nombrar a *Juventud*, también siempre atenta a estos problemas.

IV. Si pasamos a ver revistas más especializadas, y entramos en el campo de la Enseñanza primaria, nos encontramos con la *Revista de Pedagogía Española*, de la Jefatura Central del S. E. M., y con *El Magisterio Español*, *Escuela Española* y *Servicio*, del S. E. M. de Madrid. Estas revistas cumplen, indudablemente, una gran labor, con altura digna y siempre luchando por la defensa, la información y la formación del Magisterio. A ellas, aunque de menor difusión, hay que añadir *Escuela*, del Archivo de Documentación Pedagógica, de Oviedo; *El Magisterio Aemariano*, de Granada, y *Gerunda*, de la Jefatura Provincial del S. E. M. de Gerona. Y ciertamente, en un país que cuenta con 40.000 maestros, esto es poco. Explicaciones hay muchas, pero señalamos el hecho en sí.

A estas revistas hay que añadir algunos *Boletines*, como el de la Inspección de Enseñanza Primaria de Almería, y *Escuela Primaria*, de la de Guipúzcoa. Igualmente debemos mencionar *Pro Infancia y Juventud*, de Barcelona, una de las revistas educacionales mejor hechas en España.

V. Si pasamos a la Enseñanza Media, nos sucede algo parecido. ¿Cuántas revistas hay dedicadas a problemas de Enseñanza Media? La de carácter más general es *Atenas*, con preocupación pedagógica y de actualidad. Y no conocemos ya más que *Cuadernos de Enseñanza Media*, publicados por la Delegación de Distrito de Educación Nacional de Zaragoza, y *Estudios Clásicos*, que incluye en su temática la enseñanza del griego y del latín en la Universidad. Indudablemente, el profesor de griego y de latín queda con esta aseveración muy enaltecido. Hemos oído hablar del proyecto de una similar para las Ciencias. Pero esta situación general señala una desidia total, por la parte docente, por el aspecto educativo y de enseñanza del Bachillerato. Esperamos que pronto se corrija, aunque no somos excesivamente optimistas.

Desde el punto de vista de la Enseñanza priva-

da pueden anotarse muchas, aunque de escaso formato y circulación. Por ejemplo, *Peralta de la Sal*, revista calasancia de Zaragoza.

VI. Con respecto a la doctrina universitaria, la efervescencia es mucho mayor. Por cierto que queremos señalar una situación inexplicable y triste: los llamados *pedagogos*, de hecho, siguen considerando como su campo el referente exclusivamente a la infancia, con harto atraso; mientras que gran número de voces, ya de profesores, ya simplemente de universitarios, se preocupan por la Pedagogía universitaria. Los primeros desprecian a éstos, y éstos desprecian a aquéllos, y la realidad es que se ha formado una ya extensa bibliografía sobre Pedagogía universitaria, y, además, hacemos constar, con un vigor y una amplitud tales, que la Pedagogía infantil ha quedado muy atrás. Los nombres de los pensadores (basta recordar Heidegger, Bataglia, Nash, y en España, Ortega, Zaragüeta, Laín, Tovar, Corts Grau, Ballesteros, Lázaro Carreter, García Escudero, Anaya, etc.) y el número de las revistas universitarias justifican este aserto. De lo referente a Colegios Mayores hablaremos seguidamente.

*La Hora* y *Alferez* pertenecieron a este tipo de revistas, y *Alcalá* pretende hacer cara limpiamente a todos los problemas de actualidad. La revista más especializada es *Guía*, siempre en lucha por la mejora de la Universidad, brillantemente dirigida por Miguel Angel Castiella. *Información Universitaria* cumple su misión limpiamente.

Las publicadas, además, por el Sindicato Español Universitario, son: *Adalid*, de Cartagena; *Aula*, de Madrid; *Cisne*, de Valladolid; *Claustro*, de Valencia; *Champa*, de Vizcaya; *Estilo y Laye*, de Barcelona; *Esto sí*, de Salamanca; *Luz de Madrugada*, de Sevilla; *Proa*, de Zaragoza, y *Servicio*, de Santiago. Su valor es muy variable, así como su periodicidad; pero, por ejemplo, *Aula* y *Claustro* mantienen una altura altamente elogiabile (\*).

Otras revistas, relacionadas directamente con la materia, que no podemos olvidar, serían: *C. E. U.*, órgano del Centro de Estudios Universitarios de Madrid; el boletín informativo *Facultad de Ciencias Políticas y Económicas*, de Madrid, y *Universidad*, de Deusto.

VII. Si pasamos a los Colegios Mayores hemos de destacar, ante todo, la añoranza de *Cisneros*, buen modelo para las que después han venido.

*Santa Cruz*, del Colegio Mayor de Valladolid, sigue hoy siendo, desde luego, la más valiosa. Y me permito señalar una explicación. La personalidad de su director, don Gratiano Nieto, uno de los pocos educadores españoles a quienes vemos publicar francamente sus experiencias e impulsar a los jóvenes con autenticidad. Y poco más queda si nobramos a *Cerbuna*, que, aunque modestamente, también se asoma al palenque. Acabamos de ver el número "O" de *Guadalupe*, del Colegio Mayor de

(\*) La más reciente de las publicaciones del Sindicato Español Universitario, aparecida cuando ya está en prensa esta crónica, es *Ecos Universitarios*, revista quincenal de los estudiantes montañeses.



este nombre de Madrid, a la cual saludamos con los mejores augurios.

Y aprovechamos la ocasión para pedir (bien sabemos que no somos los primeros) que los Colegios Mayores del S. E. U. tengan su revista, que tan útil sería para la Pedagogía universitaria.

VIII. Si pasamos al cambio de las Enseñanzas técnicas, debemos reconocer culpablemente nuestra ignorancia... Poco hemos logrado encontrar. Nuestro desconocimiento inicial no se ha visto recompensado con grandes hallazgos educacionales. Y pedimos, a quienes conozcan la materia, que nos ayuden y nos informen, pues sentimos que nuestra ignorancia es culpable. En 1949 dejó de publicarse la *Revista de Formación y Documentación profesional*, que alcanzó quince números de interesante contenido. Hoy día aparecen la interesante *Revista de las Artes y de los Oficios*, de Madrid; *Garbi*, de la Escuela del Mar de Barcelona; *Cultura*, órgano de la Escuela Elemental de Trabajo, de Valls, y algunos boletines de determinadas Escuelas. Entre ellos, queremos citar: *ICAI*, de la Escuela del mismo nombre, de Madrid; *EAC*, de la Escuela de Aprendices Elizalde, S. A., y *Escuela de Aprendices*, de Segarra, con una interesante sección fija, entre otras. Pero, casi en general, con poca preocupación por los temas estrictamente educacionales.

Debemos consignar los *Ensayos Profesionales* que edita la Institución de Formación Profesional "Virgen de la Paloma", de positivo valor en la enseñanza técnica y, también, como textos de formación para el profesorado laboral.

*Labor*, boletín informativo de enseñanza laboral, ha publicado su primer número y ha de ser un auténtico portavoz de todos los centros de enseñanza laboral que en España forjan, con una ilusión y una idea fija, a las jóvenes generaciones que han de llevar una nueva ética al mundo del trabajo.

Y quizá en este apartado es donde deba mencionarse *Ciudad de los Muchachos*, al menos como un estímulo por la labor que realiza.

Si queremos hacer un apartado especial para la educación femenina, de carácter general, sólo hemos encontrado *Consigna*, revista pedagógica de la Sección Femenina, que, desde nuestro punto de vista, tan sólo atañe a la primaria. A *Consigna* deberían añadirse algunas publicaciones, no periódicas, de poca tirada y escaso número de páginas, de algunos Centros privados.

X. Prácticamente, hemos hecho ya un recorrido al galope por las revistas que directamente

(al menos en la intención) nos interesan. Pero no podemos olvidar que hay todavía algunas que, por tratar temas de actualidad, suelen hacer referencia, aunque no sistemáticamente, a la Educación y a la Enseñanza. *Razón y Fe* es raro que no incluya en sus números artículos de directa conexión con la Enseñanza; recordemos la pluma del P. Guerrero, como fuerte batallador por la Enseñanza privada.

Por sus crónicas e información de actualidad no podemos olvidar a *Arbor*, del C. S. I. C., y, aunque más esporádicamente, a *Cuadernos Hispanoamericanos*. También *Ecclesia* aborda con frecuencia temas docentes.

XI. Nos queda por nombrar una larga serie de revistas que llevan en su título nada menos que la palabra *Universidad*, pero (siempre ese pero fatídico) se trata de las revistas publicadas por las Universidades (no todas la publican), no sobre las Universidades. Que estas revistas son científicas y de gran valor para la investigación, no lo dudamos, pero creemos humildemente que su finalidad ha sido desvirtuada. La revista publicada por una Universidad debiera ser sobre la misma Universidad, y no simplemente una colección de artículos sin homogeneidad. Para probar nuestro aserto basta fijarse en las de las Universidades extranjeras, y no en las malas, claro está, sino en las buenas. La revista de una Universidad debe publicar periódicamente toda la marcha de la Universidad, desde su aspecto docente al económico. Allí es donde el Profesorado debe verter su experiencia docente, exponer la práctica de los métodos de enseñanza, etc.; y

XII. Si nos atrevemos a hacer una recapitulación, siempre pensando que nuestra información es incompleta, venimos a parar en estas conclusiones:

1.ª Sigue dominando, imbuída en los espíritus, la idea de que la Pedagogía es cosa de niños. Por otra parte, los métodos pedagógicos infantiles no llenan en su explanación y defensa hoy muchas páginas. Más bien diríamos que muy pocas.

2.ª Independientemente de lo anterior, son quizá los universitarios quienes demuestran mayor inquietud, y, en general, bien orientada.

3.ª Si quisiéramos hacer una comparación con otros países, veríamos que es raro el español que tiene confianza en la Pedagogía, lo cual explicaría muchas de las anteriores observaciones.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

Profesor de la Universidad de Madrid



# La Educación en las revistas

La REVISTA DE EDUCACIÓN inaugura en este primer número su sección "La Educación en las revistas", destinada a recoger cuantos artículos y estudios se publiquen en España sobre temas de Organización y Política de la Enseñanza, y también los que sobre la docencia española puedan aparecer en el extranjero. Como fecha inicial se eligió el mes de julio del pasado año de 1951, ya que por entonces comenzaron a plantearse diversos temas de reforma docente y se suscitaron en torno a ellos varias polémicas. Como fecha final, la del día 1.º de marzo del presente año.

El proyecto es ambicioso: llegar a recoger y coordinar cuanto en España se imprima sobre la materia. En este primer número hay algunas imperfecciones y omisiones, pues incluso después de redactada la sección, y ya en pruebas de imprenta, hemos recibido nuevo material. Así ocurrió, por ejemplo, con la revista "Servicio", del S. E. M., que tendremos en cuenta desde el número próximo. Lo mismo debemos reconocer

respecto de la prensa diaria, cuyo examen haremos también con todo interés. Solicitamos la cooperación de nuestros lectores para que nos informen de aquello que pudiera habérsenos escapado a nosotros.

Hemos dividido la sección en cinco crónicas, correspondientes a los cinco grados de enseñanza. Las enseñanzas artísticas se acoplarán dentro de la crónica dedicada a la Enseñanza Profesional, a la cual, en realidad, pertenecen, si entendemos el adjetivo "profesional" en sentido amplio. En la crónica de este número, sin embargo, no se hace mención de ningún artículo sobre la materia. Dos artículos se aluden, lateralmente, en la crónica universitaria.

Los aspectos, más bien organizativos que propiamente docentes, correspondientes a las Direcciones Generales de Archivos y Bibliotecas y Bellas Artes serán objeto de examen a partir del número próximo.

## ENSEÑANZA PRIMARIA

### INTRODUCCION

Vamos a recoger, en la forma más sucinta posible, los diferentes temas que sobre la Enseñanza Primaria han desarrollado las revistas y la prensa especializada, durante el espacio de tiempo comprendido entre el pasado mes de julio, fecha en que se comenzaron a suscitar múltiples temas sobre la reforma de la Educación, hasta fines de febrero pasado. Intentaremos dar a la exposición el carácter más extractado posible, articulando los diferentes temas entre sí, pero conservando siempre la total objetividad y respetando las ideas al transmitir las.

Las revistas especializadas que hemos tenido en cuenta son: *Atenas*, *Bordón*, *Consigna*, *El Magisterio Español*, *Escuela Española*, *Estudios Pedagógicos*, *Gerunda*, *Revista Española de Pedagogía* y *Revista de Pedagogía Española*. De ellas, las de índole estrictamente pedagógica es raro que publiquen temas de organización y política de la enseñanza. Incluso de algunas de las citadas, no hemos encontrado artículos que interesasen directamente desde nuestro punto de vista.

Las de interés más directo son *El Magisterio Español*, *Escuela Española* y *Gerunda* (1), pues en casi todos sus números suelen publicar, ya editoriales, ya breves

artículos, planteando problemas concretos de la Enseñanza. Algunas veces, una polémica, seguida hasta por tres o cuatro personas diferentes.

Las características de estas publicaciones son bastante comunes (a diferencia de las de orden pedagógico). De periodicidad semanal o bisemanal, de corto número de páginas, de cuatro a ocho en general, a veces con suplementos de índole pedagógica, y dando preferencia a la información legislativa.

Precisamente sobre la caracterización de las publicaciones del Magisterio apareció una opinión, la cual, obediendo a nuestro criterio de exposición objetiva, transcribimos: "Echando una ojeada a nuestras revistas profesionales, y *Gerunda*, es preciso hablar claro, va incluida en ellas, se advierte una distribución del papel en forma harto elocuente en el sentido de poner de manifiesto el estado actual del Magisterio. El ochenta por ciento de sus palabras se reduce a disposiciones oficiales de indudable interés general, pero de nulo valor pedagógico. Un quince por ciento se destina a comentar las disposiciones oficiales, o a recordarnos alguna conmemoración histórica o la visita de una jerarquía. Queda, claro está, un cinco por ciento, que se destina... a anuncios. Pedagogía, didáctica, metodología, inquietudes del hacer escolar, prácticamente no existen. Si alguna vez se publica algún artículo tiene una tal blandenguería o una carencia tal de contenido científico, que se nos cae de las manos antes de llegar a la pomposa firma. Esta es

(1) Y solicitamos se nos oriente sobre las posibles existentes en provincias de orden similar, para tenerlas en cuenta en números sucesivos.



la realidad de nuestras publicaciones, y no es que las critique: se limitan a reflejar fielmente el panorama del Magisterio español. Un panorama triste y alicaído. Panorama de escalafones, de quinquenios, de corrida de escalas y casas-habitaciones, por un lado. Por el otro, exposiciones, conmemoraciones y efemérides..." (2).

Acerca de lo que pudiéramos llamar temas generales, hemos de recoger una enumeración de problemas urgentes, de carácter general. Estos problemas, señalados en una publicación, son: 1) *Escuelas de régimen especial*. No crear más de Anormales y Preparatorias mientras no sean estrictamente necesarias. 2) *Maestros ausentes*. Revisión rigurosa de todos los casos. 3) *Confirmación de maestros de Patronatos*. Quedando las plazas a disposición de concursantes. 4) *Oposiciones a Escuelas*. Prácticamente no las hay para varones desde hace seis años. 5) *Pago de sustitutos de maestros enfermos*. Problema sin resolver. 6) *Casas de los maestros*. Casuística tan complicada que no se sabe a qué atenerse. 7) *Inspección*. Que se medite mucho su Estatuto antes de promulgarlo. 8) *Repartos de material*. Ausencia de criterio equitativo en el reparto del material. 9) *Asistencia escolar*. Aconseja medios indirectos para lograrla. 10) *Censo de analfabetos*. Necesidad de hacerlo, ya que no está hecho; y 11) *Construcciones escolares*. Más de la mitad de las escuelas de España están mal instaladas. Seguir creando escuelas sin locales es engañarse (3).

Otro tema general, considerado de actualidad en una ocasión, es, tomando ejemplo de determinados acontecimientos en Francia, insistir en que la Escuela debe ser católica, ya que la Escuela laica no es neutra, sino anticatólica (4).

#### I. PROBLEMAS DE LEGISLACIÓN

Sobre problemas de legislación, en sentido amplio, dos opiniones, una muy general y otra muy concreta, hemos visto. La primera dice: "La Ley de Educación Primaria es, sin duda ninguna, una Ley admirable", y, sobre esta base, se señalan las excelencias que encierra, en forma enumerativa, para terminar pidiendo que se ponga en marcha, que se haga efectiva (5).

La otra cuestión es, en cambio, de un carácter concreto extremadamente marcado; pero, por su complejidad legal, creemos merece recogerse. Se trata de un caso curioso. El de un joven estudiante de Magisterio que aprueba su examen de ingreso en la Escuela de X, con catorce años cumplidos; su plan de estudios es el de 1945; en el curso 1949-50 aprueba el primer año de su carrera, y en 1950-51 se matricula del segundo, y entre junio y septiembre le quedan pendientes tres asignaturas. Pues bien: resulta que no puede seguir estudiando oficial por tener pendientes más de dos asignaturas, y, por ser plan a extinguir, no se abre matrícula del segundo año, con lo que no puede estudiar oficial las tres asignaturas pendientes; además, no puede pedir la dis-

(2) J. Ministral Masía: "Un cambio se presagia", *Gerunda*, núm. 272 (Gerona, XI-1951), 1-2.

(3) Editorial: "Cuestiones de primer plano", *Escuela Esp.*, núm. 538 (Madrid, VIII-1951), 511 y 518.

(4) Editorial: "La Escuela ha de ser católica", *Escuela Esp.*, núm. 539 (VII-1951), 518.

(5) Sección: "... con el puntero...", "La Ley de Educación Primaria", *El Magist. Esp.*, núm. 7.947 (Madrid, X-1951).

pensa para estudiar por libre por tener dieciséis años y exigir el Reglamento dieciocho. La única solución es esperar inactivo dos años para poder seguir por libre. ¿Resultado práctico? Abandono de los estudios (6).

#### II. EL ANALFABETISMO

Sobre este tema se han publicado bastantes artículos, en proporción, y concretamente un editorialista se pregunta qué es hoy de la última campaña contra el analfabetismo, ya que a la "alharaca" ha sucedido "un silencio de tumba". Considera el resultado de la campaña como mediocre en general, reducido a un poquito de folk-lore más o menos pintoresco. En cambio, señala el éxito logrado en Arnedo, gracias a que se llevó a cabo de acuerdo con determinada empresa industrial (7).

Sobre esta cuestión, un tema reiterado varias veces es el de la repercusión que en el problema del analfabetismo ha tenido la organización actual de las Escuelas Mixtas. Se presenta como un fallo de la Ley, que impide luchar contra el analfabetismo. Por lo siguiente: una Escuela Mixta ha de estar regentada por una maestra; ahora bien, calcula el editorialista que más del 40 por 100 de las Escuelas Nacionales, a causa del censo, son Mixtas; y siendo así que las maestras no pueden dar la enseñanza de adultos, resulta que en millares de localidades españolas está legalmente prohibido al único docente allí establecido el luchar contra el analfabetismo (8). La misma publicación, anteriormente, había insistido en la gran importancia de reorganizar la enseñanza de adultos, que sostiene es ineficaz tal como hasta ahora se da. Se precisan elementos de trabajo y una justa remuneración. Y termina indicando la conveniencia de hacer aplicar la Ley de Enseñanza Primaria en este punto (9).

Otro aspecto del mismo tema, en cuanto que tiene como fruto el analfabetismo, es señalado al plantear el problema de la no asistencia escolar, no lograda en alguna localidad ni siquiera imponiendo multas al alcalde (10), aconsejando el editorialista el empleo de métodos persuasivos indirectos. Como problema similar se puede señalar el recogido en el editorial de otra publicación, de la no asistencia escolar de los alumnos a una barriada de Gerona, a causa de la deficiente situación económica de los habitantes de dicha barriada, solicitándose la constitución de un Patronato que mitigase el problema, sin éxito hasta hoy (11). Por otra parte, se plantea el caso de la incomprensión de muchas personas hacia los problemas de la Escuela, y cómo, por falta de la asistencia de la comprensión de la sociedad, es frecuente el caso de personas que, preocupadas por los Asilos, por la predicación de la religión, etc., ponen obstáculos a la ob-

(6) Sección idem: "Le ha cogido el toro", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.964 (XII-1951), 880.

(7) Editorial: "El analfabetismo", *El Magist. Esp.*, número 7.926 (VIII-1951), 601-2.

(8) Editorial: "Escuelas mixtas y analfabetismo", *El Magist. Esp.*, núm. 7.965 (XII-1951), 881.

(9) Editorial: "Adultos, adultos y adultos...", *El Magist. Esp.*, núm. 7.945 (X-1951), 737-8. Otro Editorial de la misma revista: "Enseñanza de adultos", núm. 7.936 (IX-1951), 673-4.

(10) Sección: "... con el puntero...", "La Asistencia Escolar", *El Magist. Esp.*, núm. 7.954 (XI-1951), 808.

(11) Editorial: "El Patronato Montjuich", *Gerunda*, número 268 (X-1951), 1-2.



tención de locales para la Escuela, con total incomprensión hacia su labor educadora (12), y trayendo como secuela el analfabetismo.

### III. EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

La implantación de este Certificado vino a responder a un estado general de la opinión, manifestada en la prensa con anterioridad. En el hecho de la implantación, algunas publicaciones continuaron preocupándose, no tan sólo de informar sobre los hechos, sino de señalar posibles orientaciones a la práctica. Recogemos las siguientes.

Ante todo, una interesante posición, en que se pone de relieve que no basta el valor oficial del Certificado, sino que, además, hay que prestigiarlo, para que llegue a ser, no tan sólo una exigencia legal, sino una aspiración ilusionada de los niños y de sus padres, ya que será el único título que podrá exhibirse en la mayor parte de los hogares españoles (13). El editorialista de otra de estas publicaciones insiste igualmente, tras expresar su satisfacción por su implantación, en la necesidad de que sea concedido con toda seriedad, sin excesivas facilidades que lo desprestigien. Con ello quiere salir al paso de algunas maniobras no muy lícitas, tales como el solicitar de los maestros algunos padres una certificación de "asistencia" a las clases durante el curso, las cuales, parece ser, se han presentado en algunas Empresas queriendo hacerlas pasar como auténticos Certificados de Estudios (14). Y sobre este tema, especial acogida tuvieron las declaraciones, en una entrevista (15), del Director General de Enseñanza Primaria, que anunció que durante el presente curso quedarían redactados los programas para obtener el Certificado de escolaridad, constanding de pruebas mínimas, a las que habrán de someterse los escolares para obtenerlo. Este Certificado será de modelo único, certificado y sellado, expedido por la Inspección de Enseñanza Primaria.

Otro aspecto interesante respecto al Certificado de Estudios Primarios, es el planteado por cierto editorialista, apoyándose en la Ley de 17 de julio de 1945, y pidiendo que no figure en el censo electoral nadie que no tenga —si no está legalmente exceptuado— el Certificado de Estudios Primarios. Y se solicita que se reglamente lo necesario para pasar ya a aplicar la Ley, lo que hasta ahora no podía hacerse por no existir el certificado correspondiente (16).

Yendo más adelante en el camino de lo logrado, el mismo editorial sugiere, tras considerar como un verdadero acontecimiento histórico en la educación primaria española la expedición de estos Certificados, que, al final

de cada curso de la Escuela Primaria, se den a los alumnos calificaciones, firmadas por el propio maestro, con carácter privado, con una doble finalidad: estimular a los alumnos y hacer conocer su aprovechamiento, apoyándose en argumentos de orden comparativo (17).

### IV. LAS JUNTAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA

Es éste un tema sobre el cual se publican frecuentes quejas; pero precisamente por mor de objetividad, creemos necesario hacer previamente la salvedad de que creemos que tales quejas se publican cuando algo no marcha como se quisiera, y que cuando no se dan quejas, se puede suponer que las cosas marchan bien. Por ello el valor de estas críticas y quejas debe ser siempre tomado con carácter circunstancial y concreto, sin generalizaciones peligrosas.

Dada la gran importancia que tienen estos organismos, y las posibles desviaciones a que pueden dar lugar, un editorialista señala la enorme importancia de que se vigile su funcionamiento y su actuación. Propone algunas soluciones, e insiste en que lo importante es que sean una realidad, funcionando con vida normal y defendiendo los intereses a su custodia (18). El mismo editorial, anteriormente, había ya señalado extralimitaciones de las Juntas Municipales de Educación, que, por una parte, se arrogan funciones de la Inspección, y, en cambio, son remisas en el cumplimiento de sus obligaciones, tales como proporcionar casa-vivienda, material, etc. Señala casos de emplear el edificio-escuela para finalidades ajenas a la específica (19).

Como ejemplos de crítica concreta, recogeremos otros dos editoriales de la misma publicación. En uno se plantea el caso concreto de que un Ayuntamiento tiene a la Escuela sin local, por haber almacenado el material escolar en una habitación de la Casa Consistorial, y haber dispuesto para otros fines del edificio-escuela. La solución dada por la Inspección no afronta los hechos ni soluciona el problema (20). En otro caso, se cita un Ayuntamiento que, desde 1948, no ha pagado la indemnización por casa-vivienda a los siete maestros de la localidad. Hecha la reclamación al Consejo Provincial de Educación, éste puso oficio al Ayuntamiento ordenándole pagar, pero sin efectos en un año. Hecha la reclamación al Inspector Jefe, éste no se dignó contestar. Se termina señalando que la Inspección no ha hecho ninguna visita a la localidad desde el año 1934 (21).

### V. PROBLEMAS DE ORGANIZACIÓN

Vamos a recoger en este apartado general aquellos temas que se refieren con carácter general a la Enseñanza Primaria. Desde resaltar la importancia de la

(12) A. Serrano de Haro: "Cimientos o remates", *Escuela Esp.*, núm. 530 (VII-1951), 409.

(13) Editorial: "Con emoción y gratitud", *Escuela Esp.*, núm. 531 (VII-1951), 425.

(14) Editorial: "Certificado de Estudios", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.930 (VIII-1951), 625-6.

(15) *El Noticiero*, de Zaragoza, reproducida: *Escuela Esp.*, núm. 555 (XI-1951), 727-8.

(16) Sin firma: "¿Podrán votar los que no tengan el Certificado de Estudios Primarios?", *Escuela Esp.*, número 531 (VII-1951), 427.

(17) Editorial: "Las notas de fin de curso", *Escuela Esp.*, núm. 530 (VII-1951), 411.

(18) F. Lamadrid: "Las Juntas Municipales de Enseñanza", *El Magist. Esp.*, núm. 7.945 (X-1951), 738.

(19) Sección "... con el puntero...", "¿Qué hacen las Juntas Municipales?", *El Magist. Esp.*, núm. 7.938 (IX-1951), 696.

(20) Sección ídem: "¡Pero qué Ayuntamientos!", *El Magist. Esp.*, núm. 7.946 (X-1951), 752.

(21) Sección ídem: "Hay que amparar a los maestros", *El Magist. Esp.*, núm. 7.962 (XII-1951), 864.



orientación profesional en la Escuela Primaria, sosteniendo que es el lugar más adecuado para hacer las observaciones previas que la permitan, debiendo tener en cuenta el maestro dos factores: las aptitudes del sujeto y las condiciones de las profesiones (necesitando para las segundas de colaboración ajena a la Escuela) (22), hasta recalcar la importancia de la educación social, señalando la diferente relación de las alumnas con la maestra y con la directora del grupo escolar, con las conclusiones pedagógicas consiguientes en el orden social (23). En este mismo sentido, recomienda, en otra ocasión, la misma publicista que, al llegar el principio de curso, se haga a las alumnas una prueba de ingreso, por la que la maestra quede informada "del grado de evolución mental en que se encuentra la nueva escolar y de su saber asistemático". Con estos datos y los que facilite la madre se llenará la ficha escolar. También señala la importancia de las pruebas trimestral y mensual (24).

Otra publicación señala, por segunda vez, que la formación política, más que como una enseñanza concreta, es fructuosa cuando se da a través de toda la enseñanza, creando así el ambiente general de la Escuela (25).

Respecto a los problemas planteados por el régimen de oposiciones y concursos, y a los intereses que no se acomodan al mismo, la fecundidad de editoriales y notas es extraordinaria. En general, se repiten los temas, y, como bibliografía, habría que citar casi todos los números de las revistas especializadas. En general, se critica el método de oposiciones por provincias, que hace que haya algunas, como Madrid, donde se da el caso de no haber en un año ninguna vacante, provocando perjuicios a los opositores (26).

Por otra parte, se insiste algunas veces en que se den mayores facilidades a los bachilleres que se quieren hacer maestros, ya que el Ministerio de Educación puede conceder dispensas, y se solicita se concedan con espíritu amplio (27). Por contra, se solicita "... que todos los sustituidos vuelvan a sus escuelitas, de que son propietarios, o que pidan la excedencia. Ya parece que hay muchos que se están moviendo para que el Decreto ordenando su reintegro se quede en agua de borrajas. Sería una decepción para el Magisterio en general..." (28).

Por otra parte, se critica en una ocasión que se sigan creando Escuelas Preparatorias, y se solicita se haga una información a fondo sobre el estado de la cuestión (29). Como nota local, se señala el caso de numerosos edificios escolares, en la provincia de Gerona, en construcción hace años y en espera de ser acabados. Se solicita seguidamente que no se aprueben "expedientes para nue-

vas construcciones escolares sin antes terminar las hasta hoy empezadas" (30).

Otro editorial alaba el reciente acuerdo tomado en Consejo de Ministros respecto a la alimentación escolar; tema que, finalmente, se acomete buscando su solución. En cuanto a la manera de llevarlo adelante, indica la necesidad de que no se quede reducido a la merienda, sino que se ataque todo el problema en bloque: "la alimentación y el vestido". Para ello se "requiere no sólo el esfuerzo del Estado, sino la colaboración conjunta de la provincia y de los municipios" (31).

## VI. ESCUELAS MIXTAS

Ya hemos señalado, en el apartado sobre analfabetismo, la importancia dada en varias de estas publicaciones al régimen de organización de las Escuelas Mixtas, régimen que se considera una de las causas de no poder realizar campañas a fondo efectivas contra el analfabetismo. Frecuentemente se solicita la reforma del artículo 20 de la Ley, en lo referente a que tan sólo maestras regenten las Escuelas Mixtas (32). Ya vimos (33) el planteamiento general más amplio. Pero incluso se señala, en otra ocasión, las consecuencias perjudiciales que ello tiene para los maestros varones. Lo más interesante, quizá, sea el deseo de evitar que se consideren Escuelas Mixtas las de aquellas localidades que den un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, obligando a los Ayuntamientos de las localidades donde esto suceda a desdoblarse la escuela (34).

## VII. ESCUELAS DE PATRONATO

Es éste uno de los temas más frecuentes en este género de publicaciones. Tanto antes de la Orden ministerial de 16 de julio de 1951, que regula la designación de maestros en las mismas, para pedir que apareciese esta regulación, como después para alabar la regulación, e incluso pedir que se la haga más estricta.

Como planteamiento del problema podemos considerar un editorial de *Escuela Española*. Sin embargo, antes de entrar en él, hemos de señalar que estas publicaciones suelen plantear el problema de la manera de cubrir las plazas de maestros, pero no problema alguno de índole, ya pedagógica, ya educacional, de los dichos Patronatos. El planteamiento indicado es el siguiente: se toma el ejemplo del maestro que, queriendo venir a Madrid, y viendo que no podrá lograrlo por oposición, ni por traslados, al menos por el momento, se dedica a intrigar para conseguir ser nombrado en una Escuela de Patronato. Y plantea el problema de que, solamente como cosa muy de excepción, es tolerable que los maestros, que siguen el camino derecho para avanzar en su carrera,

(22) J. Plata: "La orientación profesional en la Escuela Primaria", *Revista Española de Pedagogía*, número 35 (Madrid, VII-X-1951), 495-6.

(23) F. Bohigas: "La educación, como arte en la sociedad que vive el niño", *Consigna* (II-1952), 24-5.

(24) Idem: "La educación como obra de arte", *Consigna* (IX-1951), 31-3.

(25) Editorial: "La formación política en la Escuela", *Gerunda*, núm. 276 (XII-1951), 1. Compárese nota 4.

(26) Editorial: "El régimen de oposiciones", *Escuela Esp.*, núm. 540 (VIII-1951), 527.

(27) Editorial: "Por razón de estudios", *Escuela Española*, núm. 550 (X-1951), 661.

(28) Sección "... con el puntero...", "¿Un vidente magisteril?", *El Magist. Esp.*, núm. 7.978 (I-1952), 48.

(29) Editorial: "Escuelas Preparatorias", *Escuela Española*, núm. 566 (I-1952), 47.

(30) Editorial: "Construcciones escolares", *Gerunda*, número 269 (X-1952), 1-2.

(31) Editorial: "Principio quieren las cosas", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.977 (I-1952), 33-4.

(32) Véase nota 28.

(33) Véase nota 8.

(34) Editorial: "Sobre el art. 20 de la Ley", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.978 (I-1952), 41-2. Compárese nota 51.



vean las plazas reducidas al haber sido adjudicadas por Patronato. Seguidamente señala los requisitos que el editorialista considera debiera exigirse a todo Patronato, a cambio de elegir sus maestros (cuyo sueldo es pagado por el Estado): local bueno, al menos igual a los del Estado; material, al menos igual al del Estado; casa para el maestro, sin gravar al Ayuntamiento; y, si quiere corresponder dignamente a la prerrogativa que se le otorga, un sobresueldo para el maestro (35).

Respondiendo a este ambiente, vemos un elogio, publicado con anterioridad a la Orden ministerial citada, a un Patronato que, en lugar de designar a los maestros a su arbitrio y discreción, convocó concurso de méritos para cubrir las plazas de maestros, y el elogio es debido a considerar el editorialista que el concurso permite conocer a otros maestros y no sólo a aquellos que gozan de la amistad, y constatar así cuáles poseen mayores méritos y condiciones (36). El mismo editorial elogia, poco tiempo después, la Orden ministerial citada, dando normas para la selección de los maestros que han de regentar las Escuelas de Patronato (37). Sin embargo, pocos días después, el mismo editorial, resaltando nuevamente la satisfacción producida por la regulación oficial, sostiene que no basta la selección, sino que deberían reglamentarse y delimitarse concretamente las atribuciones de los Patronatos, a fin de evitar posibles intromisiones e interferencias, no sólo enojosas, sino perjudiciales para la enseñanza (38).

Hemos de señalar que, lograda una aspiración fundamental, los ánimos no parecieron quedar totalmente satisfechos. Se había logrado la instauración del concurso. Pero entonces se pasa a pedir más todavía. Así, vemos que se critica, en otro editorial, que los miembros del Patronato intervengan en el concurso-oposición, opinando que de la capacidad de los maestros tan sólo deben opinar los profesionales. En segundo lugar, critica la posibilidad, establecida por la reglamentación, de que el Patronato pueda seleccionar en su día a los no aprobados por el Tribunal, con ocasión de nueva vacante en el mismo Patronato, ya que entonces, se argumenta, sobre el segundo Tribunal que debería nombrarse. El criterio sustentado es que tan sólo deben ser declarados aptos para ocupar las vacantes los que seleccionen los Tribunales. En tercer lugar, suplica que no se demore la aplicación de la Orden ministerial (39).

La misma tesis vemos sostenida en otra ocasión, y creemos que el título del artículo es ya bastante explícito: "Todas las plazas vacantes, al concurso general de traslados" (40), aplicándolo especialmente a las capitales y, dentro de ellas, a los Patronatos. Alaba la reglamentación por concursos para cubrir las plazas en éstos, y considera debe incrementarse la misma línea.

(35) Editorial: "Escuelas de Patronato", *Escuela Española*, núm. 557 (XI-1951), 751-2.

(36) Editorial: "Escuelas Parroquiales", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.915 (VII-1951), 528.

(37) Editorial: "Interesante disposición", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.925 (VIII-1951), 593.

(38) Sección "... con el puntero...", "No basta con la selección...", *El Magist. Esp.*, núm. 7.926 (VIII-1951), 608.

(39) Editorial: "Patronatos Escolares", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.937 (IX-1951), 681-7.

(40) M. Román: *El Magist. Esp.*, núm. 7.947 (X-1951), 754.

## VIII. LA INSPECCIÓN

Sobre este tema se publicó un extenso artículo (al menos en proporción al tipo medio de los que extractamos), en el que se hace un análisis, precedido por una introducción breve de índole histórica, de los motivos por los cuales se intensificó la Inspección durante la II República. "Profesionalmente constituye un avance positivo". Seguidamente recoge y analiza las fuentes legales (41). Por otro lado, en una ocasión vemos que se solicita con urgencia el Estatuto en que se reglamente la Inspección, por el que se le dé autoridad suficiente para desempeñar con eficacia su cometido, así como la urgencia de dotarla de los medios materiales precisos (42).

## IX. PROBLEMAS ECONÓMICOS

Debemos, ante todo, señalar un editorial en el que se dice que se recoge el parecer de cierta personalidad oficial, que expresó su asombro al ver que el 99 por 100 de los expedientes incoados por miembros del Magisterio acusan una preocupación "exclusivamente crematística". El editorialista reconoce que hay que vivir, pero sin minimizar la misión que la profesión implica (43).

Una polémica de extraordinaria virulencia se desarrolló en las páginas de *Gerunda*, la cual vamos a exponer lo más sucintamente posible.

Se transcribe, aplicándolo al Magisterio, un artículo aparecido en el número 412 de *Afán*. Este artículo hace un cálculo mínimo del presupuesto de la comida diaria de una familia de cuatro personas, presupuesto módico y sobrio, que da: 38,80 pesetas diarias. Suponiendo que la alimentación sea tan sólo el 60 por 100 de los gastos, se obtiene la cifra de 1.950 pesetas mensuales. El editorialista supone aplicadas las cifras a los maestros: "O se ponen los precios a la altura de los estómagos, o los estómagos a la altura de los precios". El editorialista supone conocidos los ingresos del Magisterio (44).

En el número siguiente de la misma publicación, y haciéndose eco del artículo citado en la nota 43, se sostiene: "Precisamente es esto un indicio harto elocuente de la gravedad del problema económico, que se agudiza constantemente, con merma de la dignidad exterior del maestro y de la máxima eficacia de su apostolado". "No nos extraña lo más mínimo que los maestros se olviden de su perfeccionamiento intelectual y pedagógico, puesto que no tenemos medios para ponernos al día". "Lo cierto y vergonzoso es que un maestro con tres hijos y con el haber mensual de 900 pesetas, de ninguna manera puede satisfacer sus vitales necesidades hasta el 20 de cada mes, viviendo modestísimamente, comiendo muy frugalmente y absteniéndose de las más elementales y lícitas diversiones". "Sabemos que el S. E. M. se ha preocupado de este problema siempre candente y actual, presentando al Ministerio un resumen de nuestras aspiraciones, lo que nos satisface, porque vemos que sigue el camino

(41) F. Montilla: "Cometidos asignados a la Inspección Primaria en la legislación", *Rev. Esp. de Pedagogía*, núm. 35 (VII-X-1951), 421-36.

(42) J. J. Jiménez: "Esperando el Estatuto", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.966 (XII-1951), 899.

(43) Editorial: "Primero, vivir", *Gerunda*, núm. 279 (I-1952), 1-2.

(44) Sin firma: "No se puede vivir sólo de razones", *Gerunda*, núm. 281 (II-1952), 2.



recto de las realidades inaplazables. Pero también sabemos que hará siete años se promulgó una Ley de Primera Enseñanza, que continúa incumplida, y no precisamente en lo que se refiere a nuestras obligaciones, sino a las de sus autores". Finalmente, considera que la única manera de que disminuya el porcentaje de expedientes crematísticos es proporcionar "un medio digno y estable de supervivencia" (45).

Dos semanas más tarde, la misma publicación da dos respuestas al anterior artículo, sosteniendo tesis contrarias. Una de ellas le da totalmente la razón, en lo que a la situación económica del Magisterio se refiere. "¡Qué pena tan grande que en España, y sobre todo desde la Guerra de Liberación para acá, subsista una injusticia tan manifiesta como es la situación del Magisterio, a pesar de las propagandas que para uso interior y exterior se han propalado y a pesar de las infinitas promesas que se nos han hecho!" "La vida de los maestros, desde el año 1940 para acá, ha ido cayendo de defraudación en defraudación, sin más que algunos lentos e insuficientes "paños calientes" y en promesas nunca cumplidas". "El Magisterio es —y las autoridades se han empujado que lo sea hasta en grado heroico— SACRIFICIO". "La felicidad de que un hombre puede disfrutar se compone casi en su totalidad de autosugestión, y la grandeza de una vida se manifiesta por el entusiasmo que pone en ella quien vive. Si sentimos la sublimidad de nuestra misión, la haremos respetar y admirar, aunque la revisáramos de harapos" (46).

La segunda respuesta, viene a decir: "Hay quien clama por la dignificación del maestro y de su difícil labor. Yo opino que, por más que se nos dé, mientras se piense como el articulista a que me refiero, no es posible la dignificación. Porque esa nace de la dignidad con que se ostente el cargo; y quien es capaz de escribir la sarta de barbaridades que figuran en el escrito antes aludido, muy mala idea tiene de aquel concepto". El resto del artículo se sale del tono de polémica urbanizada (47).

Aparte de la escasa gratificación de los Inspectores (48), un tema muy reiterado en frases intercaladas es expuesto metódicamente: el de la protección familiar en el Magisterio. "En todos los estamentos de la producción se vive, pues, la ley social de la Iglesia, magistralmente traducida por el Movimiento Nacional en hechos que ayudan, protegen y amparan a la familia. Decimos en todos, y decimos mal. Cabe una excepción, y, por desgracia, en contra nuestra. Al Magisterio, hasta la fecha, se le mantiene al margen de toda protección familiar. No puede considerarse como tal el percibo del Subsidio Familiar, ya que su eficacia es mínima. Por cierto, que no comprendemos cómo se mantiene, a lo largo de doce años, la misma escala de subsidios, cuando las necesidades familiares se han multiplicado por diez durante el mismo lapso de tiempo. En el año 1940, las cuarenta pesetas mensuales a que asciende el subsidio familiar por dos hijos, si no una solución, constituían una promesa... Aparte esta mínima ayuda, que suena a sarcasmo en el vacío que deja la falta de protección social, las necesidades familiares permanecen olvidadas, en absoluto, para el Magisterio". "No es descabellado, ni quimérico, pedir

(45) "Un maestro como hay muchos", "Lo primero es vivir", *Gerunda*, núm. 282 (II-1952), 2.

(46) A. Delgado: "Respuesta a "Un maestro como hay muchos", *Gerunda*, núm. 284 (II-1952), 1-2.

(47) J. M.ª C. R.: "Prestigio, ¡por favor!", *Gerunda*, núm. 284 (II-1952), 2.

(48) Véase nota 42.

que la ley se cumpla, de acuerdo con las intenciones del que la promulgó" (49).

Por otra parte, la misma publicación señala con extraordinario elogio la implantación en la provincia, del Seguro de Enfermedad para los maestros del S. E. M., así como las ventajas consiguientes: disminución de las cuotas y aumento en los servicios (50).

#### X. ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Respecto a la situación de las Escuelas del Magisterio, un editorialista afirma que van languideciendo día tras día, y da las siguientes razones: la falta de profesorado, ya que la mayor parte están en cuadro; la falta de alumnos. Ello exige estudiar seriamente el problema, teniendo muy en cuenta el interés y el esfuerzo de las fuerzas vivas y autoridades de cada capital, para ver si conviene o no que subsistan las Escuelas que actualmente tienen irrisorio número de alumnos (51).

Por otra parte, se señala que las vacantes producidas desde el año 1932, de profesores y profesoras de Escuelas del Magisterio, están sin cubrir, y se considera urgente el hacerlo. Pedagógicamente, se considera desastrosa la situación provisoria (52).

Una idea brillantemente expuesta es la de la conveniencia de organizar Escuelas Normales rurales, con características propias. Propone el articulista que, por el momento, sólo se dedicasen a alumnas, aligerando los cursos y haciéndolos más sustanciosos, completando su formación específica con cursillos periódicos y otros medios. A pesar de las posibles dificultades, insiste en que "los maestros rurales tengan una formación totalmente adecuada a su vitalísima función" (53).

Con especial interés queremos destacar la polémica llevada a cabo por la revista *Gerunda* contra la tesis sustentada por el doctor Font y Puig. La tesis es: "... El maestro de Enseñanza Primaria debería ser un hombre de carrera de "mayor cuantía", con Bachillerato entero, cursado en los mismos Centros que los escolares que aspiran a otras carreras, y cursando luego la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Sección que debería estar en todas las Universidades, dado el gran número de maestros que demanda la vida del país" (54).

La respuesta de *Gerunda* admite que la formación de los maestros debe ser estudiada a fondo, y dignificada; pero no acepta que sea en la Universidad. Los argumentos en que se apoya son: 1) La extraordinaria importancia de la vocación para la profesión del Magisterio. 2) Su mayor importancia en éste que en las profesiones universitarias. 3) Que la Universidad, con su actual organización, "carece del medio educativo que requiere la formación del maestro"; 4) "Las enseñanzas se dan en ella por yuxtaposición. Asignaturas sin objetivo

(49) Editorial: "La protección familiar en el Magisterio", *Gerunda*, núm. 284 (II-1952), 1-2.

(50) Editorial: "Un beneficio capital para el Magisterio", *Gerunda*, núm. 267 (X-1951), 1.

(51) Editorial: "Las Escuelas del Magisterio", *El Magisterio Esp.*, núm. 7.954 (XI-1951), 801-2.

(52) Editorial: "Las Escuelas del Magisterio", *Escuela Esp.*, núm. 545 (X-1951), 591.

(53) F. Azorín: "Formación específica para maestros rurales", *Escuela Esp.*, núm. 530 (VII-1951), 411.

(54) "Maestros de Enseñanza Primaria", *Diario de Barcelona*, 29-I-1952.



común superior y trascendente, sordas a la llamada vocacional, afectas sólo a lo psíquico, frías, en una palabra, y ajenas a toda preocupación social". 5) "Dudo que en los programas universitarios exista una lección, siquiera, que le diga al futuro abogado, al médico o al ingeniero que, a través del ejercicio digno de su profesión, pueda salvar su alma y salvar a las de los demás"; y 6) "Y éste es el secreto de los maestros y de sus Escuelas de formación, que la Universidad no comprendería" (55).

En el número siguiente se vuelve sobre el mismo tema, planteando dos cuestiones: 1) El exigir una Licenciatura para ser catedrático o Inspector de Enseñanza Primaria, es una ironía sarcástica para el maestro, dada su situación económica; y 2) Haber estudiado en la Universidad no compensa el "ir después de largos años de ciencia experimentada sobre la realidad siempre nueva de la Escuela". El argumento es: la función del educador debe ser *maternal*. "Ante el dilema, preferimos menos inteligencia y más corazón". Termina criticando la Universidad "por lo que tiene de frío y de inoperante", para finalmente recordar el Decálogo (56).

Sobre ambas respuestas, para exponer la polémica con toda objetividad, se ha de señalar que responden al doctor Font y Puig, no en los términos en que él plantea el tema, sino criticando, con desconocimiento de causa, la Universidad.

#### XI. CONEXIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA CON LA MEDIA

*Escuela Española* plantea, en un editorial y un artículo, el tema. Vamos a presentar las tesis brevemente.

El editorialista comienza dando por descontado que

(55) Editorial: "Los Estudios del Magisterio", *Gerunda*, núm. 281 (II-1952), 1-2.

(56) Editorial: "La formación superior en el Magisterio", *Gerunda*, núm. 282 (II-1952), 1-2.

## ENSEÑANZA MEDIA

Durante el período que abarca esta reseña, casi todo cuanto se ha publicado sobre Enseñanza Media en la Prensa y revistas nacionales tiene un carácter polémico, girando en torno al problema de la reforma del plan de estudios.

La preocupación por este problema, ya existente con anterioridad, ha aparecido públicamente con motivo del discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional en la clausura del último curso de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander. El señor Ruiz-Giménez manifestó que se habría de estudiar "el medio de hacer más racional y humano el Examen de Estado, y con ello el tránsito de la Enseñanza Media a los grados superiores".

Pues bien, como la prueba final del Bachillerato representa en el plan vigente la pieza más importante, todos los sectores interesados, ante el anuncio de su posible reforma, han lanzado su opinión, con lo cual lo que se presentó como un problema de Examen de Estado

se va a establecer un Bachillerato elemental de cuatro años, que, por tanto, se podrá terminar a los catorce. Siendo el Bachillerato laboral de cuatro años también, coinciden ambos con la edad en que, aproximadamente, terminan los niños la Escuela Primaria. Por tanto, son los catorce años la etapa terminal de la educación de la infancia española. Propugna, seguidamente, que la Enseñanza Primaria presente los mismos estímulos existentes en el Bachillerato: notas de fin de curso y título al terminar. A continuación, plantea la posibilidad de que todos los que reúnan condiciones puedan optar a los catorce años por un título de bachiller, de la clase que sea. Es decir, reciprocidad en la escolaridad como base para presentarse al examen que proporcione el título correspondiente (57).

Menos teórico es el tema desarrollado por A. del Pozo, que plantea, en vista de las discusiones en torno al Bachillerato, el problema de la conexión entre Primaria y Media. Sintetiza en dos afirmaciones: 1) La edad de diez años no representa nada, y debe retrasarse el ingreso en los Centros de Enseñanza Media hasta los doce años, momento en que las Escuelas Primarias terminan su verdadera y esencial misión; y 2) No sólo debe haber gradación en cada tipo de enseñanza, sino en toda la enseñanza en su conjunto. La argumentación se apoya en el hecho de que, con frecuencia, bachilleres o casi bachilleres carecen de la formación básica, que la Escuela Primaria no tuvo tiempo de darles y la Media no se preocupa de proporcionarles (58).

(57) Editorial: "El Bachillerato laboral y el elemental, con las Escuelas Primarias", *Escuela Esp.*, núm. 556 (XI-1951), 735-6.

(58) A. del Pozo: "Madurez para la Enseñanza Media", *Escuela Esp.*, núm. 557 (XI-1951), 753.



ha pasado a ser un problema total de la Enseñanza Media, llegando a interesar como pocos a la opinión pública española.

Entre las encuestas desarrolladas en la Prensa durante los meses de septiembre y octubre pasados, merecen destacarse las de los diarios *Informaciones*, *Madrid*, *El Adelanto* (Salamanca), *Alerta* (Santander) y *El Diario Vasco* (San Sebastián). Por sus páginas has desfilado toda clase de profesores, pedagogos, alumnos, padres de alumnos, etc. Las opiniones manifestadas, naturalmente, son de muy vario valor y muestran toda clase de posturas. Lo mismo puede decirse respecto de otros muchísimos artículos publicados en la Prensa nacional, entre los que no podemos olvidar, por lo completo de su estudio, los de Narciso Capillo Balboa en *Hoy*, de Badajoz (1).

(1) Se trata de quince artículos publicados del 21 de septiembre al 9 de octubre, bajo el título genérico de "En defensa de una ley".



Si bien todo lo publicado representa una gran polémica en torno a la Enseñanza Media, puede darse con más propiedad este carácter a la iniciada por *Arriba* en su editorial de 28 de septiembre de 1951. En el número de 14 de octubre siguiente se encuentran la contestación del P. Constantino Bayle al diario y la aclaración que hace éste a su propia postura. En el mismo periódico, con fecha 17 de octubre, aparece un artículo del P. Llanos, que da por terminada la polémica con una aclaración de tipo doctrinal.

En la encuesta organizada por *Informaciones* destacan, por su importancia y por la difusión que han merecido, las declaraciones de don Antonio Tovar, Rector de la Universidad de Salamanca, cuya postura combate en *Razón y Fe* (2) E. G. López, con un trabajo titulado "Para la encuesta sobre el Bachillerato universitario".

Más recientemente, en 25 de enero pasado, la revista *Alcalá* publica, bajo el título de "La cuestión de la Enseñanza Media", un artículo de Eugenio Frutos Cortés, frente a cuya tesis sobre funciones docente y examinadora apareció otro del P. Guerrero en *A B C* (3).

Merecen especial mención los acuerdos de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias y Farmacia de la Universidad Central sobre el Examen de Estado, y las declaraciones formuladas por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia (4) y por la Junta de Provinciales de los Colegios Religiosos (5). Junto a las de esta última, puede decirse que el estudio más completo y sereno del problema ha sido el expuesto por don José María Sánchez de Muniáin, Director General de Enseñanza Media, en sus conferencias pronunciadas en el Ateneo de Madrid los días 15 y 17 de noviembre de 1951.

En todo cuanto se ha escrito aparece la necesidad de reformar más o menos el plan de estudios de la Enseñanza Media. El único problema grave que se plantea es el de las incidencias que esta reforma determine sobre la actual libertad de enseñanza. Para unos, la libertad ha sido mal utilizada, y requiere una periódica inspección examinadora; para otros, es esencial el mantenimiento del actual sistema, que culmina en el Examen de Estado, si bien no excluyen la necesidad de realizar reformas accidentales al plan de estudios.

Pero es tal la magnitud de las opiniones aportadas a la polémica, que, para mayor claridad, conviene exponerlas ordenadas por materias.

#### FUNDAMENTOS DOCTRINALES

El diario *Arriba* (6), en un artículo titulado "Iglesia, Estado, Enseñanza", inicia un estudio sobre la necesidad de reformar el plan vigente, partiendo de los derechos que, en cuanto a enseñanza, afectan a la Iglesia y al Estado. Días después (7), en el mismo periódico, el P. Llanos hace una aclaración del artículo anterior, limitándose a exponer sucintamente la doctrina de la Iglesia en cuanto a los derechos docentes del Estado.

(2) Núm. 646, de noviembre de 1951.

(3) "¿Es antipedagógica la separación de las funciones docente y examinadora?", *A B C*, 8-III-52.

(4) *Atenas*, núm. 213, noviembre de 1951.

(5) *Atenas*, núm. 213, noviembre de 1951.

(6) 14-X-51.

(7) 17-X-51. Artículo titulado "Breve aclaración a esa polémica sobre la enseñanza".

El señor Sánchez de Muniáin, en la primera de sus citadas conferencias, manifestó que el derecho de enseñar es universal, y va unido a toda persona humana, natural, moral, individual o colectiva. El Estado ejerce la enseñanza en representación de la familia y, asimismo, como derecho propio, reconociendo siempre la primacía de la Iglesia. Hoy no debe haber compartimientos estancos, sino colaboración entre todos los elementos interesados, mediante un régimen de libertad paralela a la correspondiente responsabilidad.

Gran importancia tiene, a este respecto, el trabajo publicado por el P. Guerrero en la revista *Atenas* (8). Alude, en primer lugar, a los derechos del Estado, expuestos por Pío XI en su Encíclica *Divini Illius*; pero de aquí no puede inferirse que la enseñanza privada pueda quedar supeditada a la oficial del mismo grado, ya que entonces pierde toda libertad. El Estado tiene un derecho primario a proteger, vigilar y promover el bien común en el campo de la cultura; pero sus Centros docentes no tienen otra razón de ser que la necesidad de suplir lo que la sociedad misma no puede realizar y el bien común exige, no obstante, que se realice. Antes de abrir sus propios Centros, el Estado debe apoyar la iniciativa privada, siendo supletorio el carácter de sus propios Institutos. De aquí no se sigue que la enseñanza oficial deba ser siempre gratuita, ya que es injusto el caso de numerosos alumnos que estando en buena situación económica pueden así disfrutar del privilegio de enseñanza gratuita. De esta forma puede producirse el problema de que los pobres sean alumnos de la enseñanza estatal y los ricos de la libre. La homogeneidad de la población escolar se lograría renunciando al principio de la enseñanza oficial gratuita, y adoptando el más razonable de apoyar a la privada mediante una participación en el presupuesto del Estado.

#### ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La situación puede resumirse aludiendo al recargo de asignaturas en el actual plan de estudios y a las deficiencias de numerosos Centros docentes (9).

El diario *A B C*, en su editorial de 5 de octubre, afirma que los propósitos del vigente plan de estudios han sido frustrados, no por la prueba final, sino por las deficiencias que en la enseñanza ha determinado la excesiva inhibición del Estado. Posteriormente (10), parece que sienta otro criterio al sostener que en doce años de libertad de enseñanza, los colegios particulares, *los que merecen el nombre de tales*, han suministrado tales pruebas de eficaz resultado, que no puede dudarse de las ventajas del régimen implantado en 1938.

*Arriba* (11) manifiesta que la realidad actual es el descenso, en forma visible y alarmante, del nivel de formación de nuestros escolares, y, reconociendo la existencia de magníficos colegios privados, no puede ocultarse la de otros en que la ausencia de exámenes oficiales intermedios da lugar a una mal entendida benevolencia con el discípulo y a una demasiado bien admi-

(8) Núm. 215-216, enero-febrero de 1952. Titulado "La posición de la F. A. E. ante los intentos de reforma".

(9) A ello aludió el Ministro de Educación Nacional en sus declaraciones a la Prensa. *A B C*, 16-X-51.

(10) Editorial de 23-X-51.

(11) Editorial de 28-IX-51.



nistrada preocupación por los intereses económicos. A esto responde el P. Constantino Bayle (12), sosteniendo que el plan vigente no ha causado merma alguna en el nivel cultural de los bachilleres, como pueden acreditar los examinadores. Añade que, suponiendo que haya tal baja, es evidente que se manifestaría con respecto a la labor de los colegios privados, inexactitud que se demuestra mediante una comparación estadística de resultados. *Arriba* (13) insiste nuevamente en que son deplorables los resultados de la actual Enseñanza Media, sosteniendo esta afirmación "ante la exigencia de una reorganización posible y viable de más seguro fruto, aprendida en la experiencia histórica evolutiva y por el conocimiento de los planes y organización de otros pueblos en la misma materia".

Probablemente, fuera de las conferencias del señor Sánchez de Muniáin, nada de cuanto en estos meses se ha dicho ha causado tanta sensación en el ámbito nacional como las declaraciones de don Antonio Tovar a *Informaciones* (14). La autoridad del Rector de Salamanca y el carácter de sus palabras determinaron su reproducción en gran parte de la prensa. Aludiendo a la experiencia de estos años, manifestó que los colegios privados se resisten, en grado mayor o menor, a toda inspección, traduciéndose la libre competencia en que persiguen tan sólo un buen porcentaje de aprobados sobre los alumnos que presentan al Examen de Estado, para lo cual los que cuentan con un exceso de demanda seleccionan a los escolares de los últimos cursos y expulsan a otros muchos. Al aludir a la separación de las funciones docente y examinadora, dice que se ha llegado a la paradoja de que éstas continúan unidas durante siete años en los profesores de los colegios. Por otra parte, indica que el sistema actual mantiene en los padres y en los alumnos un desconocimiento sobre el aprovechamiento de éstos en los estudios.

E. G. López (15) se opone con brío a las declaraciones de don Antonio Tovar. La vigente ley de Bases —dice— pretende establecer un Bachillerato humanista y clásico sin descargo conveniente de disciplinas científicas, defecto fácilmente corregible. El hecho de haberse sustraído a los Institutos el control de los colegios no es consagrar el libertinaje, sino implantar la condición esencial de la libertad. Niega que se pueda acusar a la ley de mantener a los interesados en absoluto desconocimiento de si los alumnos son o no aptos para el Examen de Estado. Por otra parte, los alumnos trabajan mucho más que antes y adquieren mejor formación. Sostiene que la ley es buena, no obstante lo cual es malo el plan por causa de los reglamentos y omisiones, y que la selección de alumnos es necesaria en un Centro no destinado a retrasados ni tarados, pues no hay razón para soportar a holgazanes, ineptos o díscolos.

La revista *Laye* (16) tercia en la polémica, felicitándose del anuncio de la reforma. Alude a numerosos vicios del plan actual, como la separación de las funciones docente y examinadora, el sistema de calificaciones, la falta de conexión en los cuestionarios, el escamoteo en numerosos Centros de las disciplinas que no se pregun-

tan en la prueba final, y la inhibición del Estado en el examen de ingreso.

En un trabajo titulado "Lo que piensan los padres de familia" (17), Luis Manzanque Feltrer alude a que el Bachillerato actual sólo prepara para una Universidad de tipo especulativo, y para que los estudiantes que fracasan en el Examen de Estado sean inútiles a la economía nacional.

Tiene extremo valor la opinión sustentada oficialmente por los colegios de las Ordenes y Congregaciones religiosas (18). Manifiestan que la ley de 1938 es fundamentalmente buena, habiéndose suprimido por la misma la exagerada intervención del Estado, y establecido un régimen de justa libertad de enseñanza. Los exámenes por cursos y asignaturas eran una carga agobiadora para los Centros no oficiales. Los abusos que se cometen por colegios de poca solvencia sólo demuestran que de la libertad se puede usar mal, y que el Estado debe extremar la inspección. Los colegios de la Iglesia están satisfechos de los resultados del plan vigente, aun reconociendo que convendría aligerarlo. Los alumnos adquieren una cultura y una formación superior a las proporcionadas por los planes anteriores.

Ultimamente, ha sido Eugenio Frutos Cortés (19) quien ha planteado la situación actual de la Enseñanza Media. El legislador —dice— señaló los conocimientos que idealmente convienen al bachiller; pero no contó con la realidad psíquica del escolar medio, que impide dominar tal cúmulo de asignaturas. El mal está agravado por la adopción de un pseudociclismo. Respecto de las disciplinas humanísticas, sostiene el autor que su capacidad formativa ha de admitirse, si bien dentro de ciertos límites, que no autorizan a suponer que un buen traductor de lenguas clásicas razone siempre sensatamente ante otros problemas teóricos o prácticos.

#### LIBERTAD E INSPECCIÓN

Cuántas personas han intervenido en esta polémica coinciden en apoyar un sistema de libertad, bien que a juicio de algunos no resultaría éste dadas las reformas que se proponen. Pero esta libertad —como sostiene *Arriba* (20)— no puede impedir al Estado, expedidor del título de bachiller, el derecho de vigilarla. Evidentemente, aquí, como siempre ocurre, el reconocimiento de un derecho implica siempre su propia vigilancia, para no caer en el libertinaje. Así lo entendió el Ministro de Educación Nacional (21), al anunciar que se mantendrán los principios actuales respecto de la libertad de enseñanza, pero tendiendo a una mayor eficacia en la inspección de los estudios a fin de conseguir el indispensable mejoramiento técnicos de algunos Centros.

En igual sentido se pronunció el señor Sánchez de Muniáin, quien habló de un adiestramiento en la libertad, con sentido de responsabilidad y sentimiento del bien común mediante una conciencia rectamente forma-

(17) *Atenas*, núm. 212, octubre de 1951.

(18) "Los colegios religiosos ante el Examen de Estado: La Junta de Provinciales representantes de las Ordenes y Congregaciones religiosas docentes, expone su parecer sobre el problema", *Atenas*, núm. 213, noviembre de 1951.

(19) "La cuestión de la Enseñanza Media", *Alcalá*, número 1, 25-I-52.

(20) 28-IX-51.

(21) Declaraciones a la Prensa. *A B C*, 16 y 26-X-51.

(12) "Sobre la reforma de la Enseñanza Media", *Arriba*, 14-X-51.

(13) 14-X-51.

(14) 3-X-51.

(15) "Para la encuesta sobre el Bachillerato universitario", *Razón y Fe*, núm. 646, noviembre de 1951.

(16) Editorial del núm. 15, septiembre-octubre de 1951.



da; señalando, asimismo, la necesidad de instaurar una eficaz inspección.

Igualmente, por una inspección seria e imparcial se pronuncian E. G. López, el P. Guerrero y los Padres de Familia (22), bien que aclarando estos últimos que la inspección debe dirigirse tanto a los Centros oficiales como a los de la Iglesia.

Eugenio Frutos (23) entiende que la libertad de enseñanza sólo plantea dificultades cuando es exageradamente defendida, es decir, cuando se defiende su ejercicio abusivo. El control, que debe establecerse de acuerdo con la Iglesia, no debe suponer sólo vigilancia, sino también colaboración y estímulo.

#### PLAN DE ESTUDIOS

Entre las reformas propuestas hay una en la que coinciden todas las opiniones: es aquella que se refiere a una descongestión del plan en tal forma que permita una mejor asimilación de los estudios. En este sentido se manifestó el Ministro de Educación Nacional en sus declaraciones a la prensa, así como el acuerdo tomado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central; el P. Constantino Bayle, E. G. López, el P. Guerrero y los Padres de Familia; habiendo manifestado estos últimos, además, que debe aplicarse a los escolares la jornada máxima de ocho horas, en defensa de su desarrollo mental y físico.

En cuanto a los exámenes, la revista *Laye* parece sostener que deben competir a los Institutos, y *Arriba* (24) afirma que deben hacerse anualmente ante un Tribunal de la Universidad, de los Institutos u otro cualquiera dedicado exclusivamente a la función examinadora.

El señor Ruiz-Giménez indicó en sus declaraciones la necesidad de establecer un examen intermedio, muy conveniente, por otra parte, para los alumnos que no deseen seguir una carrera universitaria; tesis sustentada también por *A B C* y por don Antonio Tovar.

Es el señor Sánchez de Muniáin, en sus citadas conferencias (25), quien, dentro de un absoluto rigor doctrinal y respecto a todos los intereses, ha planteado las bases de una reforma total y eficiente de la Enseñanza Media. Las medidas básicas a que se refirió son las siguientes: a) Eliminación de los planes de asignaturas y de horarios y posibilidad de elaborar varios planes. b) Bachillerato elemental, con examen obligatorio que dé el título al fin del cuarto año. c) Ligera bifurcación vocacional en los años quinto y sexto, sin posteriores limitaciones profesionales. d) Tribunales mixtos con participación de los profesores del examinado, a fin de conjugar las funciones docente y examinadora. e) Carácter humanístico, entendiendo por tal el cultivo de la mente, y la preferencia de saber bien ciertas cosas fundamentales a saber muchas menos bien. f) Rigurosa inspección de la calidad y precio de los libros de texto. g) Establecimiento de servicios técnicos centrales para impulsar la renovación de los métodos educativos y didácticos. h) Instauración *ad experimentum* de Asociaciones de padres de alumnos, con voz y voto en los claustros. i) Colaboración de los claustros de profesores en las tareas

educativas de los propios Centros. j) Ensayos prudentes de descentralización docente, mediante la creación de Institutos sometidos a un Patronato regional o local; y k) Acción cultural sobre la ciudad en que el Centro radica.

El proyecto del señor Sánchez de Muniáin no sólo abarca cuantos problemas plantea hoy la Segunda Enseñanza, sino que, además, plantea en sus últimas cuatro bases iniciativas originales, de las que es lícito esperar un magnífico resultado.

El P. Guerrero no se muestra partidario de la división del Bachillerato en varios grados, así como tampoco la declaración de los colegios religiosos, en la que se dice que la división bastaría establecerla para los estudiantes que no desearan continuar el Bachillerato, y que, además, presenta la dificultad de los Tribunales examinadores; siendo la mejor solución que sean asumidas estas funciones por los propios Centros de enseñanza, mediante Tribunales presididos por un representante del Estado que no ejerza funciones docentes en la Enseñanza Media.

#### PRUEBA FINAL DEL BACHILLERATO Y EXAMEN PREVIO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Puede decirse que es aquí donde se plantea el problema central de la Enseñanza Media: la razón de su reforma. En la estructura actual del Examen de Estado es donde reside la garantía del vigente sistema, por cuanto permite la libertad de los colegios, reservándose el Estado la constatación final del aprovechamiento de los estudios. De aquí que una reforma total del plan signifique una alteración en la estructura de esta prueba. El defecto del examen consiste en el gigantesco esfuerzo memorístico que exige de los alumnos, por lo que *A B C* (26) sostiene que debe ser aligerado, respetando su propia esencia.

José María de Cossío (27) manifiesta que en el examen se confunden los conceptos de cultura y erudición, razón por la que se exige al alumno que retenga durante años cuanto ha estudiado, sea o no fundamental. A efectos de examen, dice, deben tener distinta consideración las disciplinas formativas de las reformativas.

En opinión de don Antonio Tovar, tan sólo los estudiantes excepcionalmente capacitados pueden afrontar con seguridad la prueba final. Manifiesta, además, que dicha prueba representa una perturbación muy grave para las Universidades; tesis, asimismo, sustentada por las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid en los acuerdos citados anteriormente.

El mejor Tribunal —dice Eugenio Frutos— será aquel que pueda realizar las pruebas con la mayor competencia, adecuación y garantías; añadiendo que no es pedagógica la separación de las funciones docente y examinadora, por cuanto el conocimiento del examinador siempre representa para el alumno una garantía contra el azar y los resultados imprevistos. El P. Guerrero, que opina que el examen corresponde a las Universidades *ex natura rei* (28), se opuso a este criterio en un ar-

(22) Op. cit.

(23) Op. cit.

(24) Editoriales de 28-IX-51 y 24-X-51.

(25) Editorial de 5-X-51.

(26) Editorial de 23-X-51.

(27) "Enseñanza y exámenes", *Arriba*, 11-X-51.

(28) "La posición de la F. A. E. ante los intentos de reforma", *Atenas*, núms. 215-216, enero-febrero de 1952.



título publicado en *A B C* (29), en el que sostiene que dicha prueba no tiene de por sí un carácter pedagógico, sino que mira sólo a la justicia; no está ordenada a la formación del candidato, sino a la comprobación de la formación adquirida. Por otra parte, al llegar el alumno al examen tiene la suficiente práctica como para no perder la presencia de ánimo. E. G. López añade a este criterio que, además, en todo caso, lo que sería siempre injusto es obligar a los alumnos libres a examinarse ante un Tribunal extraño, en tanto que los oficiales lo hagan ante el propio. La declaración de los colegios religiosos se adhiere a este criterio, indicando, además, que el Tribunal paritario es siempre una fórmula complicada.

La tesis del señor Sánchez de Muniaín parece la más equilibrada, pues huye de todo extremismo al dar participación en el Tribunal a dos catedráticos del Instituto, de circunscripciones distintas a aquella en que examina, y a dos profesores del propio colegio del alumno; presididos todos ellos por un catedrático de Universidad. Tendrá lugar el examen al fin del sexto año, desarrollándose a continuación un curso preuniversitario con una prueba de ingreso en la Universidad, que, en relación con la Facultad en que se desee estudiar, correspondería al grupo de Letras, de Matemáticas o de Ciencias Naturales.

Este último examen ha sido solicitado por las Facultades de Filosofía y Letras y de Farmacia de Madrid; habiendo interesado la de Ciencias la implantación de un medio de selección de los alumnos mediante un curso previo al ingreso en la Universidad. En cuanto a los colegios de religiosos, son opuestos, como ya se ha dicho, a romper la unidad del Bachillerato; pidiendo, no obstante, los padres de familia la adopción de un tipo de Enseñanza Media de corta duración, para profesiones y carreras no universitarias, y con Tribunales de composición análoga a los del Examen de Estado.

La revista *Ecclesia* (30) estima que es absurda la coexistencia de una prueba final de la Segunda Enseñanza y otra previa a la Superior, pues si dan resultado contrario, se desautorizan mutuamente.

Respecto de la forma de realizar el examen, las declaraciones de los colegios religiosos y de la Confederación de Padres de Familia opinan que debe dársele carácter de examen de madurez, concediendo mayor amplitud a los ejercicios escritos y eximiendo de los orales a quienes superen los anteriores. Además, la Confederación manifiesta que deben establecerse cuestionarios previos y precisos que eviten toda posibilidad de azar, y, por último, que los exámenes han de realizarse en todas las capitales de provincia; tesis ésta en la que coincide con el señor Sánchez de Muniaín.

#### EL CATEDRÁTICO DE INSTITUTO

La revista *Laye* (31) publica, en su último número, un artículo de José María Antón Andrés, catedrático del Instituto de Melilla, con el título de "Elogio del ca-

tedrático de Instituto". Se refiere en su segunda parte a la consideración social del catedrático de Instituto, tan distinta a la del de Universidad, y puesta nuevamente de relieve con el problema de la reforma de la Enseñanza Media, y su aspecto más delicado y agobiante: el Examen de Estado.

"Entretanto el de Instituto —se refiere a los catedráticos— ha ido a una ciudad o un pueblo. Tal vez la fortuna de una vacante lo ha colocado en el mismo lugar que el universitario; pero es cosa tan insólita que no entra en consideración. Casi siempre es mixto; la enseñanza mixta está prohibida, y tiene, por tanto, que doblar el horario, ya de suyo recargado; el promedio normal es de seis a ocho horas diarias de trabajo, para cumplir, correctamente, lo reglamentario de su asignatura; casi nunca puede contar con la ayuda de un adjunto, y si, a su estricta obligación, agrega un rato de biblioteca, de seminario, de lectura, su jornada supera en extensión a la de cualquier actividad o profesión." "El catedrático de Universidad está muy por encima, muy por encima, del de Instituto en el campo concreto de su especialidad, pero no en la visión general de su ciencia, que éste posee más actual y más completa, por la constante repetición, curso tras curso, y de su interés de formación." "Hay un aspecto de la moral que se olvida, cuando no se desconoce: la moral profesional. Nosotros la sentimos, la preferimos y la practicamos, porque es, a la vez, humana y digna, sobrenatural y divina. Y viviéndola, la enseñamos, sin demasiadas palabras, sin demasiado regodeo en sutilezas sentimentales y decadentes; nuestros alumnos la van sedimentando, y cuando terminan, además de ciencia, se llevan en su alma, inteligencia y cuerpo, la sencillez, la bondad y la tranquilidad de ánimo; algo que, si no realiza totalmente el ideal de formación apetecido, los pone en el camino de conseguirlo."

#### DIDÁCTICA

Es muy interesante, en lo que respecta a la enseñanza del latín, el trabajo publicado por el P. Ricardo Cobos en la revista *Atenas* (32). No puede calificarse de clásico el actual plan de estudios, ya que si bien los cuestionarios de latín pretenden unas ambiciosas metas, la realidad es que, dadas las muchas disciplinas que hay que conjugar, resulta imposible dedicar a ésta más de tres horas semanales. No obstante la limitación de tiempo, pueden considerarse buenos los resultados obtenidos, y, sin duda, irán mejorando paulatinamente. Para esto es preciso mantener ejercicios de composición latina, de *pensum* (estudio memorístico de textos) y de castellano en función del latín. Todo ello requiere una absoluta estabilización del profesorado y, como complemento, exhibiciones públicas en latín. El trabajo del P. Cobos resulta altamente aconsejable para una completa enseñanza de esta asignatura, bien que siempre, como afirma el autor, se encontrará limitado por la actual congestión de asignaturas.

(29) 8-III-52. "¿Es antipedagógica la separación de las funciones docente y examinadora?"

(30) Editorial de 4-VIII-51.

(31) Número 17, correspondiente a enero-febrero de 1952.

(32) "El estudio del latín en el Bachillerato", *Atenas*, núm. 214, diciembre de 1951.



## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Sin pretender que sea exhaustiva, presentamos una panorámica de las publicaciones sobre la Universidad, fijándonos especialmente en aquellos temas que han sido tratados reiteradamente.

## I. CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Con frecuencia se ha tratado este tema, desde variados puntos de vista, en publicaciones periódicas. El estudio más completo, debido a Gonzalo Anaya, es de carácter complejo y extraordinariamente extenso. Nos limitaremos a recoger algunas ideas salientes, ya que extraer toda su argumentación es prácticamente imposible. "La Universidad no puede ocuparse de la investigación en tanto que sea Universidad"; es una primera conclusión, para continuar: "La Universidad puede despertar y fomentar vocaciones investigadoras; pero es bien seguro que no puede cultivarlas en sus cursos". En otro aspecto, "los estudios superiores están repartidos en dos campos: Universidad y Escuelas Especiales Superiores. Si hay una razón que mantenga esta dualidad, debe perdurar; pero de no haberla, tendremos que reducir a unidad las dos clases de instituciones. Es difícil que, fuera de la razón de tipo histórico, exista alguna". "La Universidad, para ser tal, tiene que absorber toda Escuela Superior". Sobre otro aspecto, recogemos la siguiente conclusión: "La Universidad debe tener una finalidad profesional sin restricciones" (1).

Pero no ya desde el campo de la teoría, sino desde el de la vida concreta, vemos esta otra opinión: "Si se nos preguntara cómo vemos la Universidad española en el tiempo en que nos ha tocado vivir, y cómo vemos la Universidad que queremos que sea, no contestaríamos con un programa o con un proyecto... Diríamos, con ese lenguaje tan rudimentario y tan cierto de los niños, que queríamos una Universidad de verdad. Nada más ni nada menos" (2).

Ahora bien, en vista de tal situación, podemos exponer cómo "nuestra tarea, hoy, se cifra en la unidad cultural. De propósito no decimos científica". "La Universidad no puede lograr hoy su unidad cultural por la preeminencia de ninguna de sus Facultades. Ni siquiera por la creación de otra de orden superior". "El ayuntamiento de maestros y escolares no es, pues, sólo una recomendación de unidad disciplinaria, sino muy principalmente una exigencia para entendernos sobre la cuestión previa: la Universidad, ¿para qué? Y como respuesta: para lograr en ella y por ella la unidad cultural de la Patria". Para terminar afirmando: "Todo menos la pereza de un aprendizaje" (3).

Como un obstáculo posible, podemos considerar el se-

(1) Gonzalo Anaya: "El tema de la Universidad", *Guía* (VI-1951; VII-1951, 13; VIII-1951, 13; X-1951, 19; XI-1951, 24; XII-1951, 16-7).

(2) Alcalá: "Una Universidad a la vista", *Alcalá*, 3 (II-1952), 2.

(3) Adolfo Muñoz Alonso: "Unidad en la Universidad", *Alcalá*, 2 (II-1952), 3.

ñalado al afirmar: "El gran problema nuestro es que la Universidad, proyectada para minorías, está funcionando con masas. No aludo sólo a ese proletariado intelectual que la Universidad incubaba a pesar suyo, sino a típicos fenómenos de masa que, independientemente de una matrícula desahogada, se registran en nuestros claustros. Nada más antiuniversitario, por ejemplo, que esta impotencia, que esta complicidad nuestra —por benevolencias facilonas, por falso compañerismo— con el parasitismo escolar o con el parasitismo de quienes se sirven de la cátedra en vez de servirla" (4).

Las palabras anteriores son de un recientemente nombrado Rector de Universidad. Si pasamos a recoger las de otro recientemente nombrado Rector, vemos que concibe su tarea de esta manera: "En primer término, procuraré que esta Universidad sirva al bien público...; en segundo lugar, que sirva en el sentido más amplio de la palabra, desde luego apoyado fundamentalmente en el vehículo del saber, a la salud de las almas; y en tercer lugar, y esto no puede ser más que el primer capítulo de unas preces, que sirva para que aquellos que estén abocados al cultivo de las letras puedan seguir cultivándolas con el decoro que hoy, precisamente, debe poder hacerse". Y después de recordar el ejemplo de José Antonio Primo de Rivera y de Ramiro Ledesma Ramos, continúa: "... nuestra voluntad de servicio se hallará constantemente inspirada por estas tres normas que acabo de exponer: una lealtad al fundamento de esta Universidad, una lealtad al magisterio intelectual, mirando siempre la calidad de sus más altas cimas, calidad —repite— intelectual y ética, y una lealtad a los que nos enseñaron que había que mirar constantemente a España con poca codicia y sobra de ambición. Nada más" (5).

Otro aspecto referente al concepto de Universidad es el de la relación entre la Universidad y la investigación. Hemos recogido ya una opinión, y hemos encontrado otras dos. Una, totalmente empírica, en que se plantea el tema de la investigación en la Universidad, pero en la forma concreta de narrar experiencias en el Seminario de Historia Primitiva. "La asistencia irregular de unas docenas de personas de buena voluntad, que luego no pueden actualizar en hechos esa buena voluntad, es, por lo visto, un éxito" (6). Y otra, en que, tras recoger palabras del Ministro de Educación Nacional y del Rector de la Universidad de Madrid, el articulista continúa: "Nos parece, pues, saludable aquella vinculación efectiva entre el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad, y que se fijen en las Facultades, en cada cátedra, las primeras gradas ascendentes hacia la investigación, para coronar a través de una línea no restrictiva en el otero del *Arbor scientiae*" (7).

Finalmente, un artículo que tomamos en cuenta en

(4) José Cortés Grau: "Nuestros pecados de omisión", *Alcalá*, 3 (II-1952), 1.

(5) "Discurso de D. Pedro Laín Entralgo", *Arriba* (14-IX-1951), 6-7.

(6) Carlos Alonso del Real: "Universidad, Investigación", *Alcalá*, 2 (II-1952), 2.

(7) Sin firma: "Investigación y Universidad", *Guía* (XII-1951), 5.



esta sección por haber sido publicado en una revista universitaria, pero cuyo carácter es posiblemente más amplio, es el referente a moral de los exámenes, en que se señala la obsesión por las "recomendaciones" de todo aquel que va a examinarse. "Este grave mal aqueja a nuestra sociedad, no porque tenga graves repercusiones siempre, sino por el estado de ánimo creado". "El problema es de fondo social, y quizá económico, pero su planteamiento es moral. Se trata de la moralidad familiar, puesta en juego en bloque, y que, para subsanarse, exige una terapéutica social de la que aún estamos muy lejos en ver los frutos" (8).

## II. ORGANIZACIÓN

Antes de entrar en lo que es propiamente organización de la Universidad, nos parece necesario recoger la siguiente panorámica, referente a generaciones universitarias: "Tres generaciones asistían ayer a la ceremonia de investidura del nuevo Rector de la Universidad Central: la de los profesores más antiguos, cuyo sentimiento expresó don Pío Zabala, Rector saliente; la de los alumnos, y la de aquellos que, por la hora de su aparición en la historia nacional, llamamos ya *Generación de 1936*. Para los primeros, es Laín Entralgo el representante de un modo noble y serio de entender la ciencia. Para los últimos, es quien da a la ciencia un sentido y un color actuales, quien ha sabido integrarla en el cuadro de las preocupaciones nacionales y sustancialmente unida a ellas. Para la generación intermedia, fué Pedro Laín quien la representaba, y todos sus miembros se sintieron en él y dentro de él, por cuanto es su miembro más significativo" (9).

Entrando en el tema de la organización por el Profesorado, hemos de recoger un artículo en que se insiste en que, quien se dedica a la docencia, se compromete a aceptarla tal como es, y, sin excusas, debe cumplir sus obligaciones. Si al catedrático le caen otros trabajos, es por ser catedrático y el prestigio que ello le da, lo cual impide que sean excusa de abandono. "La cátedra tiene una función insoslayable. Una tarea que hay que cumplir en su día y en su hora, que no admite suspensión ni espera. Puede dormir en los más de los casos el pleito y el libro, la investigación y el microscopio. Pueden quedar para luego o para mañana el informe o el discurso; pero el minuto exacto y único de comenzar la clase está marcado en el horario y subrayado por el bedel que abre el aula con ese gesto tan suyo, entre solemne y familiar". "La cátedra tiene una misión única que no puede ignorarse: la de enseñar"; y termina indicando que quien tenga otra ocupación que le interese más, puede pedir la excedencia (10).

En relación con el tema del Profesorado, y centrados en el método de nominación de Tribunales para la realización de las oposiciones a Cátedras, se han publicado varios artículos, que pasamos a extractar.

En la revista *Arbor*, Florentino Pérez Embid dice: "Actualidad incitante tiene estos días el tema de las Uni-

versidades de España, con ocasión de una modificación reglamentaria inspirada en un propósito feliz. La tradición del automatismo en los Tribunales de oposición se restaura frente a medidas excepcionales, necesarias originariamente, pero cuya prolongación inerte podría comenzar a ser perjudicial". Afirma que la forma anterior no retraía a los opositores, e insiste en "la garantía moral de los jueces..." "... las Universidades españolas, por lo que hace a su estamento docente, son hoy mejores que antes de nuestra guerra". Seguidamente resalta la importancia que la Universidad tiene "en el ambicioso avance de la vida cultural de España", y cómo debe incrementarse en el futuro. Finalmente, termina diciendo: "¿Será capaz nadie de decir que las Universidades españolas no han ganado, y mucho, desde todos los puntos de vista, respecto de aquella inolvidable situación que nos trajo la República y acabó en la guerra?" (11).

Desde otra revista universitaria nos llega el siguiente comentario: "Hora es quizá llegada de hacer un balance universitario cultura y de investigación de nuestra última década". "El decreto que nos lleva a este comentario parte de la premisa necesaria de una oposición; laudable es, pues, cualquier intento para robustecer la imparcialidad de sus fallos". "Tradicional entre nosotros la oposición, también lo era el automatismo en la constitución de los Tribunales, huyendo del cohecho, buscando la garantía". "La Universidad española no debe ser trampolín decimonónico para actividades de otras índoles que las universitarias" (12).

Otro articulista distingue, en el tema, dos cuestiones: 1), si debe haber una norma para elegir los Tribunales; 2), si la norma del automatismo es adecuada. Al primer punto responde afirmativamente. Y considera el segundo como más complejo. Finalmente señala que, sin la garantía moral del Ministerio de Educación, la norma será siempre imperfecta. En todo caso, propone que se dé una mayor intervención a la Universidad de donde sea la Cátedra, en la designación de su titular (13).

Un editorialista, comentando el Decreto de reglamentación de la constitución de los Tribunales, se expresa en esta forma: "Esta medida no puede ser objeto más que de los plácemes de todos los que, de cerca o de lejos, estamos interesados por las cuestiones universitarias". "Ahora, con la disposición puesta en vigor por el Ministerio, todos los recelos que pudieran existir caen por su propia base, y aquel apasionamiento extraoposicional —valga la frase— será sustituido por el ardor puesto, durante los correspondientes ejercicios, en demostrar la superioridad intelectual y de formación de un opositor frente a los demás" (14).

Ultimamente se expresó otro parecer, centrado en el siguiente: "Toquemos, pues, brevemente la llaga que hoy nos hemos propuesto descubrir. Es la primera, y ya lleva camino de corregirse: la de la imparcialidad y dignidad de los Tribunales de oposiciones". Y critica el criterio, propuesto por "voz agorera", de que sería mejor constituir los Tribunales con los "mejores" en lugar del cri-

(11) Florentino Pérez Embid: "Universidades Españolas", *Arbor*, 69-70 (9-X-1951), 113-5. Reproducido en *Arriba* (16-IX-1951), 6.

(12) José M.<sup>a</sup> Sanz García: "Automatismo en el nombramiento de Tribunales", *Guía* (X-1951), 9.

(13) Enrique Gutiérrez Ríos: "Cátedras Universitarias", *Arriba* (18-XI-1951), 10.

(14) Editorial: "Tribunales de Cátedras Universitarias", *Guía* (XI-1951), 1.

(8) C. Láscaris: "La moral de exámenes", *Guía* (I-1952), 7.

(9) Sin firma: "Ejemplaridad universitaria", *Arriba* (14-IX-1951), 6.

(10) Sin firma: "La obligación de la Cátedra", *Guía* (IX-1951), 11.



terio del automatismo, terminando criticando la política de grupos (15).

Respecto a la organización general de la Universidad, un esquema de la de Oviedo, con el detalle de sus Facultades, edificios, publicaciones y Cursos de Verano, encontramos en *Arbor* (16), así como un estudio exhaustivo de la organización y métodos docentes de la enseñanza de la Filosofía en los cursos comunes de las Facultades de Filosofía y Letras (17). Por otra parte, de un artículo más extenso debemos señalar el apartado "La cuestión de la Universidad en Vasconia". La Universidad es "la gran necesidad de la cultura vasca. Y su ausencia, el gran escándalo en la vida de Vasconia". Después de señalar el contingente de estudiantes vascos que deben salir de la región, continúa: "Pero hay otra razón mucho más poderosa. Y es que, en el mundo del siglo xx, la Universidad constituye el único medio de que un pueblo viva una vida cultural verdaderamente superior. Y Vasconia tiene no sólo el derecho, sino el deber de vivir esa vida cultural con toda la intensidad posible". "Y entretanto, urge desvanecer de los espíritus del resto de España ese espantajo del separatismo..." "Me limitaré a consignar, por si acaso, que esta Vasconia particular y polifacética no aceptaría de buen grado la concentración de toda la vida universitaria en una sola de sus ciudades, y menos aún en una de sus grandes ciudades" (18).

También respecto a la organización, debemos recoger un par de artículos sobre el Doctorado y, más concretamente, sobre el problema de la publicación de las tesis doctorales. Uno, tras la estadística de las aprobadas en el decenio 1939-49, señala que su publicación es un problema urgente. Y seguidamente propone algunas soluciones indirectas (19). En la misma revista, partiendo de la disposición legal de la presentación de la tesis doctoral a examen *impresa* —disposición actualmente en suspenso—, se señalan posibles soluciones de tipo indirecto, que eviten el alejamiento del Doctorado, por simple motivo crematístico, a quienes científicamente merezcan alcanzarlo. Las soluciones señaladas son dos: 1), el empleo de multicopista y microfilm; 2), de aferrarse la ley a la impresión, el establecimiento de un servicio de préstamos de honor (20).

Si por organización de la enseñanza entendemos también los problemas de calidad en el funcionamiento, debemos recoger en este apartado una briosa polémica, centrada casi en su totalidad, hasta la fecha, en Barcelona, en torno al funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Letras. El primer artículo es anterior a la fecha aquí tomada en consideración; pero para poder exponerla en su conjunto, comenzaremos por exponerla.

Un primer artículo, cuya tesis es la práctica inexistencia de los cursos de Seminario en la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, señala a esta situación cua-

tro causas: 1), las deficiencias del plan de estudios, al establecer éste la voluntariedad de los cursos monográficos para presentarse al examen de Licenciatura; 2), la desidia o el exceso de trabajo de los profesores; 3), la *oligofrenia* de los alumnos, carentes de dotes intelectuales; 4), la excesiva benevolencia de los examinadores (21).

En el número siguiente de la misma publicación aparecieron dos respuestas. La primera, reconociendo muchas verdades en el artículo antes reseñado, recoge su tono hiriente y combativo. Sin embargo, la justificación que hace es que no es posible hacerlo mejor, por dos motivos: 1), el bajo nivel del alumnado; 2), las deficiencias de la Enseñanza Media (22).

El segundo artículo de contestación niega la calificación de *oligofrenia* adjudicada a los alumnos. Además, responde que no es cierto lo del tan bajo nivel, ya que, siendo cierto que al acabar la guerra el nivel fué bajo, hoy día se ha logrado una gran mejoría, que ejemplifica en la Sección de Filología Clásica (23).

Una cuarta intervención en esta polémica se dió en *Estudios Clásicos*, en que, tras exponerla, el articulista reconoce la razón del último citado en repugnar la acusación de oligofrenia de los alumnos; pero se muestra escéptico respecto a los brillantes resultados de la enseñanza de la Filología Clásica. Los motivos que aduce son: 1), que es raro el alumno que haya estudiado, ni medianamente siquiera, los tres cursos de griego del Bachillerato; 2), el ser alternas las clases de griego en los cursos comunes; y 3), la necesidad de aligerar y reformar los planes (24).

### III. COLEGIOS MAYORES

Sobre este tema, aparte de crónicas, poco se ha publicado, que haya estado a nuestro alcance. Recogemos el siguiente: "Acabó el curso, y sin que Madrid contara con otro Colegio Mayor Femenino, que tanto está necesitando. Comenzará el nuevo curso sin él". "En la Ciudad Universitaria, al fondo, y en las cercanías de la Dehesa de la Villa, un edificio grande y pesadote eleva su estructura sin acabar hace muchos años". "Cambió ya hace muchos años su primer destino, y de orfanato vino a quedar en futuro Colegio Mayor Femenino; pero no vemos adelantar sus obras, no sabemos de su puesta en marcha, y nos tememos que aun durante muchos meses no sea una realidad alegre y habitada" (25).

Como crónicas, entre otras, podemos señalar una interesante en *Haz* (26), otra sobre el "Santa María", en que se informa sobre el régimen del mismo, el número de estudiantes, los que ya tienen la condición de colegiales, y los planes de estudios, de formación política, religiosa y deportiva (27). Especialmente interesa una crónica sobre el Alejandro Salazar, del S. E. U. de Valencia, en que, después de saludar al nuevo director, continúa el

(15) Antonio Tovar Llorente: "Ciencia y Administración", *Alcalá*, 2 (II-1952), 1.

(16) José María Martínez Cachero: "Carta de las regiones: Asturias", *Arbor*, 74 (II-1952), 279-85.

(17) Eugenio Frutos Cortés: "La enseñanza de la Filosofía en los Cursos Comunes de la Facultad de Filosofía y Letras", *Estudios Pedagógicos* (XI-1951), 3-20.

(18) José Miguel de Azaola: "Carta de las regiones: Vasconia", *Arbor*, 69-70 (IX-1951), 118-30. Especialmente: 128-30.

(19) Sin firma: "¿Quién publica las Tesis doctorales", *Alcalá*, 2 (II-1952), 4.

(20) Sin firma: "Un servicio de edición de Tesis doctorales", *Guía* (VIII-1951), 11.

(21) J. M. Mauri: "Acerca de los cursos de Seminario en la Facultad de Filosofía y Letras", *Laye*, 13 (V-1951), 10-12.

(22) Núñez Hernández: *Idem*, 14, 17-20.

(23) Sanmartí Boncompte: *Idem*, *id.*, 15-16.

(24) M. F. G.: "Información Pedagógica", *Estudios Clásicos*, 4 (XI-1951), 233-4.

(25) Sin firma: "Un Colegio Mayor Femenino", *Guía* (VIII-1951), 2.

(26) Marcelo Arroita-Jáuregui: "Crónica", *Haz*, 5 (X-1951).

(27) J. M. T.: "Ha empezado el curso en el Colegio Mayor Universitario Santa María", *Arriba* (24-X-1951), 3.



cronista: "Las realizaciones del nuevo director han comenzado ya. Las lecciones semanales de educación política expuestas claramente, pero con rigor; la misa dominical cantada en la capilla de la Universidad; las clases religiosas de nuestro director espiritual; la adscripción obligatoria de todo colegial a uno de los seminarios; la conferencia obligatoria que todo colegial ha de desarrollar ante sus compañeros; la redacción de las normas concretas, de régimen interno, para fomentar la íntima convivencia entre los colegiales; los recitales de música y la fijación de normas de disciplina, ya están en marcha" (28).

#### IV. CURSOS DE VERANO

Aparte de múltiples crónicas dando cuenta de la inauguración, clausura, etc., sobre los Cursos de Verano, pocos artículos de tipo educacional hemos podido ver. Un editorial, en que se expone la labor realizada por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de Santander, con motivo del discurso del Ministro de Educación Nacional en dicha Universidad (29), es interesante por los datos. Una opinión contrastada, sin embargo, hemos visto impresa, de interés: "Verdaderamente, uno se pregunta por qué razón estos Cursos de Verano presentan unos atractivos de que carecen los de Invierno. Por qué razón no le es posible a la Universidad organizar en invierno esos ciclos de conferencias verdaderamente interesantes desde todos los puntos de vista, y muy singularmente desde el de la mejor formación del alumnado universitario. Realizados en el invierno..., su labor vendría a suponer una mejora evidente en el nivel cultural medio del universitario, cosa de que andamos bastante necesitados... Dejaría bien claro, ante los ojos de la gente, el esfuerzo de la Universidad en torno a una labor de cultura" (30).

#### V. PROBLEMAS PROFESIONALES

Numerosa es la bibliografía sobre esta materia. Recogemos las posiciones típicas. Respecto a la formación profesional, leemos lo siguiente: "... ciñámonos a lo que propugna el Rector de Madrid en el segundo de los "camino" por él jalonados: a), cuidar de la formación profesional; b), exigir la validez social de las enseñanzas de la Universidad". "Creemos que, en general, falta una adecuación entre las enseñanzas que los universitarios reciben a lo largo de la carrera con la proyección social en un hacer efectivo". "Un ejemplo típico de esa falta de adecuación lo tenemos en la Licenciatura de Filología Románica". En ésta "se nota la total ausencia de la preocupación pedagógica, no obstante tratarse de una profesión específicamente de magisterio medio" (31).

Otro articulista, partiendo del hecho del paro intelectual, que estudia Facultad por Facultad, señala la in-

evitable consecuencia del deficiente rendimiento de los profesionales intelectuales, y cómo se da incluso el triunfo a los mediocres. El descenso social de los titulados universitarios, a diferencia de la ascensión de las gentes "de negocios", es otra consecuencia. Considera raíz del mal la rigidez del Bachillerato clásico, que aboca a la Universidad "un verdadero aluvión de alumnos". Como posibles soluciones, que el Estado debe buscar en cumplimiento del Fuero de los Españoles, señala: 1), la coordinación del Bachillerato laboral con "los accesos a los estudios técnicos superiores", Escuelas de Ingeniería y Técnica; 2), fijando "asignaciones que estén en consonancia con la categoría social"; 3), que cada profesional se dedique, en las debidas condiciones, al estricto ejercicio de su carrera"; 4), "convocar todas cuantas vacantes puedan ser cubiertas por titulares universitarios"; y 5), "una racional limitación del alumnado universitario", sin llegar al *numerus clausus* (32).

Aplicando los anteriores problemas a una Facultad en concreto, encontramos que "... la carrera de Filosofía y Letras carece entre nosotros de prestigio social..." "... pronto será imposible a cualquier joven graduado salido de nuestras Facultades humanísticas dar vigencia social a su título y situarse profesionalmente". Señala como principal causa "la endeble preparación técnica de la mayor parte de los Licenciados en Filosofía y Letras", por no ser verdaderamente formador el Profesorado. Termina señalando en concreto la situación de los estudios de Filología Románica, hoy puramente para la exportación (33).

Una cuestión más alejada de la Universidad que las anteriores, ya que se refiere exclusivamente al problema deontológico de los egresados en su vida profesional, siendo, por tanto, la denominación de *universitarios* no totalmente exacta, es la tesis de que "... son necesarios los Tribunales de Honor en todas las profesiones, con revisión y vigilancia de la conducta de los que ejercen una profesión; es preciso que se termine tanto profesional aficionado al vino, al juego o a la demasiada diversión" (34).

#### VI. SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Ante todo, como información de actualidad, hemos de señalar las crónicas permanentes de las revistas del Sindicato *Alcalá*, *Guía* y *Haz*, entre otras, que recogen la nota de actualidad. Respecto a la reunión de los Mandos nacionales y provinciales del S. E. U., un editorialista recoge datos de interés (35), y debemos señalar el discurso del Ministro Secretario con motivo de la misma reunión, que puso de relieve "la dimensión política del S. E. U." (36). Por otra parte, es de extraordinario interés el anuncio de la realización, en el mes de abril, de la II Asamblea Nacional de Graduados del S. E. U., así como la especificación de sus misio-

(28) Sin firma: "Colegios Mayores del S. E. U.", *Guía* (I-1952), 3.

(29) Editorial: "Preocupación cultural", *Arriba* (8-IX-1951), 5.

(30) Editorial: "A propósito de los Cursos de Verano", *Guía* (VII-1951), 1.

(31) Sin firma: "La formación profesional y la validez social de las enseñanzas universitarias", *Guía* (XI-1951), 14.

(32) César García Sánchez: "Urge reducir la plétora de titulados en las carreras universitarias", *Guía* (VIII-1951), 9-10.

(33) Ernesto Francisco Jareño: "Ser y no ser de nuestros Licenciados en Letras", *Guía* (II-1952), 5.

(34) Isabel Alía: "Tribunales de Honor Universitarios", *Guía* (VII-1952), 4-5.

(35) Editorial: "Pronóstico para el curso", *Arriba* (22-IX-1951), 5.

(36) "Discurso del Ministro Secretario", *Arriba* (22-IX-1951), 7.



nes (37). Y aunque no de índole específicamente educacional, sino política, es de destacar la importancia de la serie de artículos publicados en *Haz* sobre la historia del S. E. U., en sus primeros años.

#### VII. FORMACIÓN PARAUNIVERSITARIA

Organizados por el S. E. U., por lo cual debemos guardar la conexión con el apartado anterior, pero en forma parauniversitaria, existen una serie de cursos y academias, sobre los cuales hemos visto publicados los siguientes estudios o artículos:

El Ministro Secretario se expresaba en esta forma: "Estas Academias de Formación Profesional del Sindicato Español Universitario vienen a llenar un vacío, inevitable, transitorio, de la organización universitaria española, complementando su labor el trabajo de la Universidad, desarrollando su vida paralelamente a ella, y también nutriéndose de su savia y sin tener... la menor finalidad crematística o mercantil..." (38).

(37) Editorial: "Asamblea de Graduados", *Guía* (II-1951), 1.

(38) "Palabras del Ministro Secretario". "Las Academias del S. E. U. inauguran su curso 1951-52", *Arriba* (18-X-1951), 6.

El segundo curso de práctica forense de la Academia San Raimundo de Peñafort, es tratado en un editorial, en que se señala cómo, teniendo en cuenta la experiencia favorable del curso anterior, se ha organizado este segundo, para Licenciados en Derecho, con el fin de dotarles de una formación profesional práctica. La duración de los cursos es de seis meses, con tres clases semanales, en la Universidad Central (39).

Como actividad parauniversitaria, al menos en algunos de sus aspectos, debe considerarse el Instituto de Cultural Hispánica. Un editorialista recoge información interesante sobre el mismo. "Más de mil universitarios [hispanoamericanos] han venido en estos años a cursar sus estudios en Centros de enseñanza españoles", "Sólo en este año han venido ciento cincuenta becarios", y otras noticias igualmente de orden educacional (40). En este sentido, deben mencionarse las crónicas informativas del boletín *Noticias de Educación Iberoamericana*, de la Oficina Iberoamericana de Educación.

(39) Sin firma: "Segundo curso de práctica forense en la Academia de San Raimundo de Peñafort", *Arriba* (25-X-1951), 7.

(40) "El Instituto de Cultura Hispánica cumple cinco años", *Arriba* (12-X-1951), 7.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

## ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Instituciones, organismos oficiales y entidades particulares afectadas en sus intereses por la trascendencia del problema han intervenido abundantemente en la discusión pública que el planteamiento de una reforma de la enseñanza técnica suscitó recientemente en las columnas de la prensa diaria y revistas especializadas.

#### I. ENSEÑANZA TÉCNICA SUPERIOR

El Presidente de la Junta de Enseñanza Técnica, por encargo de la misma, y en cumplimiento de la Orden ministerial de 2 de octubre de 1950, redacta un informe en el que todos los aspectos que la referida enseñanza presenta son revisados con detenida atención, apuntando distintas soluciones para cada uno de ellos (1).

Comienza dicho informe examinando la coyuntura de nuestra Enseñanza Técnica en el comedio del siglo y la circunstancia industrial de la nación, cuyos índices de producción, aunque incrementados durante los últimos diez años en un 28 por 100 (incremento sólo superado en el extranjero por Inglaterra, 30 por 100), "son, no obstante, abrumadoramente patéticos". Y como la primera fuente del poder moderno es la actividad técnica y la expansión de su enseñanza, el estudio se propone acercarse a tres objetivos:

1.º Levantar los índices de producción y consumo.

(1) Informe de la Junta de Enseñanza Técnica. "Ingeniería Aeronáutica", *Revista de la Asociación de Ingenieros Aeronáuticos*, octubre-diciembre de 1951.

2.º Servir a nuestro potencial demográfico y forjar copiosas reservas de personal técnico calificado que pueda realizar su función en las naciones soberanas menos pobladas de la comunidad hispánica.

3.º Adoctrinar a la flor de nuestra intelectualidad dedicada a las aplicaciones de la Ciencia Natural, para secundar en Cibernética la obra que se realiza en Norteamérica principalmente, abordando el delicado injerto de la que denomina "la Segunda Revolución Industrial".

Se refiere a continuación a los diversos grupos que deben constituir la Enseñanza Técnica, siendo las denominaciones de Auxiliares de Ingeniería, Técnicos de Ingeniería e Ingenieros, las más idóneas a juicio del autor. Delimita los campos de estudio y actividades de cada uno de estos grados, de los cuales el segundo sería una innovación que vendría a llenar un vacío actualmente existente entre los otros dos escalones de la profesión técnica, al reunir una mayor especialización y asegurar la eficacia de la labor desarrollada en la Sala de Proyectos o en el Laboratorio, llegándose al taller, la obra y el campo, a través de los Auxiliares de Ingeniería, tercer grado de la Enseñanza Técnica.

Aconseja que no se establezcan simultáneamente en todas las especialidades esos estudios, dado que las instalaciones actuales de los Centros de enseñanza no son sobradas y las ampliaciones requeridas serían de consideración.

Pasa a continuación a revisar el ritmo selectivo que se sigue en el acceso de los estudios superiores de Ingeniería. Se explica por varias razones, señalándose la



acumulación de materias en los programas de ingreso, necesaria para no aumentar los cursos de carrera dentro de la Escuela; el creciente número de aspirantes, la limitación del número de ellos que imponen las actuales instalaciones en orden a una capacitación adecuada y el carácter y método de la enseñanza, que padecería un descenso de nivel en los cursos, si no se apartara en el ingreso a quienes no dan el mínimo de talla discente.

Propone, a fin de evitar daños mayores en el cuerpo social, la exoneración rápida de los mal orientados, limitando a cinco convocatorias semestrales el de pruebas efectuables por cada candidato y a dos para cada una de las eliminatorias, preceptuándose un límite de edad en los veintidós años para actuar en el examen final y admitiendo en las pruebas iniciales incluso antes de haber aprobado el Examen de Estado del Bachillerato. Aconseja añadir a las actuales calificaciones de *admitido* y *no admitido*, la intermedia de *discriminable*, con lo que el candidato ganaría el derecho a una convocatoria más en la que sería definitivamente discriminado. Propone a continuación la creación de un Instituto, que se denominaría Liminar, encargado de la enseñanza en la fase de acceso a las carreras.

Para la mayor eficacia vocacional del estudiante aconseja la convalidación de estudios, permitiendo el paso de un campo de discencia a otro, previas diversas pruebas complementarias. El expediente de estos cambios podría reservarse para el Instituto Liminar y los dos primeros cursos, no procediendo la concesión nada más que una vez a fin de redimir un posible error de vocación.

A continuación aborda el problema de la internacionalización, es decir, la incorporación de instituciones no estatales a la obra de reforzar la educación técnica en todos sus grados, con acción paralela a la del Estado. Distingue entre los conceptos de Título y Diploma, opinando que el Estado sólo debe otorgar el Título a quienes cursan en sus Escuelas. Admite, para el caso de que el Profesorado de un Centro privado estuviese constituido por Titulados, la conveniencia de dar facilidades a sus alumnos para obtener el Título, mediante prueba de conjunto ante un Tribunal constituido por Profesores de la Escuela del Estado, con representación del Profesorado del Centro en que estudian los aspirantes. Se discute en el pleno de la Junta de Enseñanza Técnica acerca de esta solución del problema, invocando los Padres Jesuitas Vocales de la misma el modelo extranjero de la India y Bélgica.

Considera el autor llegado el momento de promulgar una Ley de Educación Técnica en la que se respeten los derechos de equidad adquiridos por quienes ya hayan sufrido exámenes, según planes de la legislación vigente, pudiendo, en cambio, para las carreras nuevas abrir zonas de fecunda y original profesionalidad a la juventud.

El dictamen de que hacemos referencia fué sometido a la aprobación de la Junta de Enseñanza Técnica, que lo hizo suyo acordando por unanimidad que se elevara al Ministro de Educación Nacional.

\* \* \*

El S. E. U. insiste, a través de sus órganos de difusión (2), en la necesidad de reformar la enseñanza técnica, continuando una campaña iniciada hace cuatro

(2) "La reforma de la Enseñanza Técnica", *Guía*, octubre de 1951.

años y sostenida en todo momento. La reforma debe abarcar (3) todos los aspectos, desde la distribución de campos de actividades, sistema de selección, y retribución de titulares, hasta la multiplicación del personal técnico. Concede primordial importancia a este último aspecto, lamentando la exigüidad de técnicos y proponiendo un margen más amplio de recepción en los centros de estudio. También fué abordado este problema en la Reunión Nacional de Mandos, que se define su postura como "defensa del interés común frente a los sectores restringidos" (4).

Con motivo de la inauguración de curso, la prensa diaria recoge los discursos pronunciados por las autoridades académicas y políticas, destacando el del Ministro de Educación Nacional, que afirma en Salamanca (5): "Quiero recoger... la necesidad de integrar más estrechamente las enseñanzas técnicas en el seno de la Universidad". Reconoce la altura, dignidad y eficacia de las Escuelas Especiales y considera la necesidad de una ordenación más amplia "posiblemente a través de la creación de una Facultad Politécnica, diversificada en especialidades y con superación del *numerus clausus* que daña al progreso social y político de España".

El Jefe Nacional del S. E. U. recoge en su discurso la misma necesidad de reforma, a fin de aumentar el número de profesionales para atender las urgentes necesidades nacionales en el sector industrial. Estima conveniente la creación de Facultades Politécnicas integradas en la Universidad. El ingreso en ella estaría regulado por las mismas normas que se siguieran en las Facultades tradicionales, "bien sea el actual de absoluta libertad, bien sea, como creemos nosotros más conveniente, una vez reformado el Examen de Estado, mediante la aplicación de las normas de ingreso establecidas en la Ley de Ordenación de la Universidad española".

Rechaza, por anticuada, la argumentación que se opone a que las enseñanzas técnicas se incluyan en la Universidad, por perseguir ésta fines exclusivamente científicos. "La Universidad —dice— cumple no tanto esta finalidad como la del ejercicio de las profesiones" (6).

\* \* \*

Anteriormente, el Director de la Academia Militar de Ingenieros Aeronáuticos, había señalado también esta necesidad (7): "El número de los ingenieros existentes frena el espléndido impulso de nuestro Gobierno. No importa obtener gran número de ingenieros excedentes. Quedaría compensado el esfuerzo económico que se hiciese en este sentido con el pequeño número que, de cada mil, llegue a realizar aciertos que signifiquen progresos interesantes." Apunta lo útil que sería para el país organizar una "exportación de cerebros técnicos" a Hispanoamérica, coincidiendo en este sentir con el dictamen de la Junta de Enseñanza Técnica. También juzga más necesario hacer más holgada la entrada en las diferentes Escuelas. "Todos los años quedan sin entrar —afirma— un número importante de muchachos perfectamente preparados y capaces por todos los estilos. Es necesario el

(3) "La Enseñanza Técnica", *Guía*, septiembre de 1951.

(4) "Lo profesional en el S. E. U.", *Guía*, octubre de 1951.

(5) *Arriba*, 7 de octubre de 1951.

(6) *Arriba*, 9 de octubre de 1951.

(7) Exposición de las actividades desarrolladas por esta Academia, leída por el Director de la misma en el acto de fin de curso 1950-51, 12 de junio de 1951.



radioactivo de la competencia y emulación que se produce cuando el número no es el justo. Sólo así se producen grandes obras."

Estas y otras opiniones autorizadas son extensamente comentadas en diversos editoriales de la prensa diaria, suscitando una polémica pública no siempre exenta de un estéril apasionamiento. De ideas generales acerca de los fines perseguidos y de las consecuencias trascendentales que pueden derivarse de la referida reforma, se desciende con excesiva frecuencia al análisis concreto de defectos existentes en la práctica de la enseñanza y ejercicio de la profesión.

El diario *Arriba* (8), partiendo de que "la industrialización es un arma más para proteger nuestra independencia, un elemento indispensable para elevar el nivel de vida, ofreciéndonos una garantía de libertad", postula la serena revisión de cierto problema relacionado con las Escuelas Especiales. "El famoso cerrojo del *numerus clausus* no tiene razón de ser." Afirma que en igualdad de condiciones de preparación, muchos de los alumnos que buscan acceso a las Escuelas padecen la adversa suerte de "una prueba a cara y cruz". "El rigor no debe ceder, pero el *numerus clausus* debe desaparecer." Propone la equiparación del examen de ingreso en una Escuela con el de una Facultad, lo que bastaría para aumentar el elenco de ingenieros españoles sin que por ello se disminuya el alto nivel técnico ni menguase su prestigio. Este editorial coincide con otro anterior (9) en el que se exponen análogas consideraciones, dando como posible solución eficaz la creación de una Facultad Politécnica.

Un ingeniero, en nombre de un grupo de colegas profesionales, ataca (10) a la Universidad juzgándola fracasada en sus métodos y propósitos y recomendando como medida reparadora la adopción en sus estudios de los programas que rigen los cursos de las Escuelas Especiales, cuyo escaso número de titulados está determinado por la ley de la oferta y la demanda. A juicio suyo, la reforma de la Enseñanza Técnica con el encuadramiento de sus estudios en una Facultad Politécnica es un intento de nivelación inferior de la discencia técnica, alegando que la Universidad es el refugio de los que fracasan en el ingreso de las Escuelas.

A este escrito contesta la Junta de Gobierno de la Asociación Nacional de Físicos de España (11) rechazando el espíritu que lo dicta y proponiendo una estrecha colaboración entre ingenieros y universitarios con el fin de modernizar y enriquecer a la Patria. "Hay que acabar con la lucha de clases, cualesquiera que éstas sean. Para acabar con esa lucha deben terminarse los gremios cerrados y corrompidos." Relaciona la selección de alumnos en las Escuelas Especiales con la libre entrada de los mismos en la Universidad, contraponiendo los resultados obtenidos con notorio relieve a favor del profesional universitario. "Es decir, las Escuelas Especiales intentan seleccionar lo mejor de la juventud española y no la aprovechan debidamente; la Universidad forma incluso el desecho de las Escuelas Especiales y obtiene mejores resultados."

Se muestra a continuación de acuerdo en que la categoría y emolumentos de los profesionales se rijan por la

ley de la oferta y la demanda. Pero considera preciso que se pongan en pie de igualdad todas las carreras para que dicha ley se aplique en toda su extensión. "El actual sistema tiende a favorecer exclusivamente a los ingenieros." Debe ser obligación del Estado preocuparse de que todos los Centros de Enseñanza Superior utilicen un sistema de selección análogo.

Se aboga por el establecimiento del examen de ingreso en la Universidad y por la reforma del de las Escuelas Especiales en el sentido de que implique la admisión de quienes posean una capacidad mínima para la profesión elegida. No está de acuerdo con la equivalencia del título de ingeniero español y el de doctor ingeniero de otros países. Distingue entre los métodos seguidos por los Centros de la Universidad y las Escuelas Especiales. "El fin de éstas es la formación de una clase privilegiada sin preocupación de dotarla de los elementos necesarios para producir eficientemente." En cambio, la Universidad "enseña, si no todo el saber conocido, como pretenden algunas Escuelas Especiales, sí a abordar los problemas y a estudiarlos a fondo". El ingeniero tiene un espíritu cerrado (termina sus estudios creyendo saberlo todo y en todas las especialidades de su carrera), mientras que el universitario está abierto a toda aventura, pues sabe que apenas ha desbrozado los caminos iniciales de una especialidad, pero conociendo cómo proseguir por ellos. Finaliza diciendo que se trata de una cuestión esencialmente económica y no puramente científica, atribuyendo a los ingenieros el atraso y la penuria de nuestra industria.

La Junta directiva del Instituto de Ingenieros Civiles explica en una nota que el ingreso en sus Escuelas viene determinado por las pruebas de conocimiento de los examinados y el juego de la ley de la oferta y la demanda. Recuerda que hasta 1936 era elevado el número de ingenieros sin empleo, sin que por ello se derivase un fomento de la industria. Este estado de cosas acabó por dos razones: la pérdida de numerosos ingenieros durante la Cruzada nacional y el período actual de industrialización, produciéndose desde 1939 gran demanda de técnicos. Esta demanda ha sido perfectamente atendida por las Escuelas Especiales. Se señalan cifras comparativas del aumento en el número de técnicos salidos de las Escuelas desde 1939, aumento que supone un 76 por 100 (12).

El Colegio de Licenciados y Doctores se adhiere a esta nota y propone (13) que todos los titulados, tanto en Escuelas Especiales como en la Universidad, se hermanen en un noble afán de superación, a fin de lograr el mayor bienestar y engrandecimiento patrios. Señala la conveniencia de trabajar dentro de las respectivas Corporaciones y no con campañas públicas, en una labor de asesoramiento a los Poderes públicos, a fin de que se corrijan las deficiencias que puedan existir en los centros de formación.

Esta campaña tiene repercusión en los órganos de opinión de provincias, especialmente en Bilbao, donde un ingeniero publica en un diario (14) un artículo en el que subestima el valor de los títulos universitarios, concretando que las Facultades de Derecho los extienden "en serie y no en serio".

Un abogado replica señalando que la hostilidad de

(8) "Acceso a la técnica", *Arriba*, 19 de octubre de 1951.

(9) "Nuevo Curso", *Arriba*, 9 de octubre de 1951.

(10) *Arriba*, 21 de octubre de 1951.

(11) Junta de Gobierno de la A. N. F. E. "Réplica a un grupo de ingenieros", *Arriba*, 23 de octubre de 1951.

(12) Junta Directiva del Instituto de Ingenieros Civiles. "Los ingenieros civiles y la enseñanza técnica", *Arriba*, 28 de octubre de 1951.

(13) Colegio de Licenciados y Doctores. *Arriba*, 20 de octubre de 1951.

(14) *Correo Español*, 4 de noviembre de 1951.



ciertos técnicos hacia la Universidad es "sintomática de cierta pobreza ideológica en orden a lo que la Universidad es y representa para la vida de la Cultura y el progreso científico". Invoca la tradición secular de la Universidad, originadora de la Ciencia y Cultura españolas. Reconoce la existencia de defectos en su régimen interno y la conveniencia de corregirlos aunque no afecten a su naturaleza específica. Es la Universidad, añade, una institución destinada a formar culturalmente al hombre, a universalizarle fomentando en él el cultivo de la inteligencia en el análisis crítico que explica los fenómenos por sus causas...; que le hace y conserva humanista hasta para el ejercicio de una técnica profesional. Por el contrario, las Escuelas Especiales "se dedican a fabricar simples técnicos que sólo saben de la ciencia hecha y que se hacen cientifistas o dogmáticos de lo aprendido" (15).

Simultáneamente, en una revista del S. E. U. aparece un artículo (16) en el que el autor plantea la triple dimensión de la ciencia pura estudiada en la Facultad de Ciencias, de la técnica o ciencia aplicada estudiada en las Escuelas técnicas, y de la investigación de la ciencia aplicada, para la cual hoy no existe Centro de estudio. Propone que éste sea el campo que abarque la Facultad Politécnica, ya que no hay inconvenientes para incluir la técnica en la Universidad. Las salidas profesionales de esta nueva Facultad vendrían dadas por la oferta y la demanda.

A esto se responde en el número siguiente de la misma publicación (17) que aunque la creación de una Facultad Politécnica en la que se realicen los estudios de ciencia aplicada, se apoye en fuertes razones, juzga el autor que en la realidad es innecesario crear una nueva Facultad, sugiriendo la conveniencia de integrar estos estudios en la ya existente Facultad de Ciencias.

Se considera en otro trabajo (18) que no es el número de técnicos lo que incrementa la industria, pues esta cuestión se halla enlazada íntimamente al factor económico tanto como al factor humano. No debe invocarse la experiencia del extranjero, cuyas circunstancias no son las mismas que en España, donde el capital privado se retrae en el montaje de nuevas industrias y no sufraga los gastos de enseñanza. El peso principal de la industria y la enseñanza recae sobre el Estado. Además, el engranaje entre el ingeniero que sale de las Escuelas Especiales y el técnico que sale de las Escuelas de Peritos y Ayudantes es, en casi todos los casos, imperfecto. Donde la enseñanza técnica ofrece más lagunas es en la formación de obreros especialistas.

Sugiere el autor la adopción de las siguientes medidas, coincidiendo con el dictamen de la Junta de Enseñanza Técnica:

1.ª Estudio de las deficiencias del actual examen de ingreso en las Escuelas Especiales a fin de disminuir la edad media de obtención de un título técnico superior.

2.ª Revalorización de los títulos intermedios de peritos y ayudantes.

3.ª Aumento de la enseñanza técnica en su nivel inferior: el obrero especialista.

(15) F. Martínez de Diego: "Vindicación legítima", *Boletín Informativo del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, noviembre-diciembre de 1951.

(16) C. Láscaris Comeno: "¿Facultad Politécnica?", *Alcalá*, noviembre de 1951.

(17) E. Warleta Fernández: "Facultad Politécnica. Respuesta a C. Láscaris", *Alcalá*, 10 de febrero de 1952.

(18) C. Olmos Pérez: "Algo más sobre la reforma de la Enseñanza Técnica", *Gula*, febrero de 1952.

4.ª Coordinación entre Facultades y Escuelas, actualmente inexistente.

5.ª Período obligatorio de prácticas simultáneas al desarrollo de la enseñanza técnica.

6.ª Incremento en el aumento de subvención y becas junto con la retribución de las prácticas.

\* \* \*

Con motivo de la entrega de títulos a la nueva promoción de Ingenieros Agrónomos, el Ministro de Educación Nacional propuso en su discurso (19) una colaboración más estrecha entre su Departamento y los Ministerios técnicos a los que las Escuelas Especiales están vinculadas, a fin de lograr un mayor perfeccionamiento de los servicios escolares. Alude nuevamente a la precisión de crear técnicos para hacer frente a las necesidades que la nueva estructura económica de España reclama. El Ministro de Agricultura intervino también ofreciendo su colaboración al de Educación Nacional y coincidiendo en su parecer de la necesidad urgente de nuevos técnicos.

## II. CAPATACES

Se comenta la creación de Escuelas de Capataces Agrícolas (20), "instrumentos de capacitación técnica". Los jóvenes que acudan a sus aulas recibirán las enseñanzas prácticas que regulan la novísima técnica agrícola, rompiendo con la rutina imperante desde hace siglos.

El Ministerio de Agricultura ha seleccionado nueve Centros que instruirán en las especialidades agrícola, ganadera, forestal, mecánico-agrícola, plagas, viticultura e industrias agrícolas. La Dirección General de Coordinación, Crédito y Capacitación Agrícola atenderá a su dotación económica, ejerciendo la alta inspección de los planes de enseñanza y concediendo títulos de capataces.

Se modifica el título de los antiguos capataces de Minas y Fábricas Metalúrgicas (21), denominándose en lo sucesivo Facultativos de Minas y Fábricas Mineralúrgicas. El cambio de título tiene importancia, ya que la antigua denominación de capataces no daba idea exacta de los profesionales comprendidos y de su verdadera función, entorpeciendo a veces prácticamente el adecuado ejercicio de su amplio cometido.

El Ministerio del Ejército ha resuelto admitir en la Milicia Universitaria a los alumnos de las Escuelas de Facultativos de Minas.

## III. ACCESO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA SUPERIOR

Acerca de la Enseñanza laboral en relación con la Superior se estima (22) que a las Escuelas de Peritos, así como a la Universidad obrera y al Bachillerato clásico, podría tener acceso la minoría selecta que saliese del Bachillerato laboral. Alcanzarían los alumnos el título

(19) "Entrega de títulos a Ingenieros Agrónomos", *Arriba*, 29 de febrero de 1952.

(20) *Arriba*, 8 de febrero de 1952.

(21) "Los capataces de Minas son ahora facultativos de Minas y Fábricas Mineralúrgicas", *Arriba*, 2 de enero de 1952.

(22) "La Enseñanza laboral en relación con la Superior", *Gula*, febrero de 1952.



de Técnicos en distintas especialidades tras la aprobación de un inicial curso de adaptación y tres años de estudio de las disciplinas convenientes. Dicho título tendría iguales prerrogativas que los extendidos por la Universidad laboral.

#### IV. LEGISLACIÓN

Se considera conveniente modernizar algunas leyes en vigor desde principios de siglo y que resultan anacrónicas por el actual desarrollo de las actividades que pretenden regular. Se cita como ejemplo las vigentes legislaciones minera e industrial. La primera establece que el único organismo capacitado oficialmente para autorizar el funcionamiento de establecimientos mineromédicinas son las Jefaturas de Minas. Se hace notar que en la Escuela de Minas no se estudia la curación de enfermedades mediante la hidrología terapéutica, por lo que debe ser la Dirección General de Sanidad, que cuenta con personal facultativo en su Sección de aguas mineromédicinas, quien resuelva sobre la conveniencia de su apertura. La segunda dispone que las Delegaciones de Industria son las únicas que pueden entender en la instalación de plantas fabriles de productos opoterápicos, antibióticos e industrias a base de productos fermentativos y derivados, siendo así que estas materias no figuran en los planes de estudios de la Escuela de Ingenieros Industriales. En cambio, son ampliamente es-

tudiadas por otros titulados, tales como los farmacéuticos. Se aconseja, pues, "desglosar de la actual legislación industrial y minera todo lo que se refiere a la industria química" (23).

#### V. ESCUELAS DE COMERCIO

Se comenta el preámbulo del proyecto de Estatuto profesional del titular mercantil (24), al que se atribuye olvido voluntario de la existencia de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, en especial su Sección de Económicas; confusión de los estudios mercantiles con los económicos y asignación a la Facultad citada y una labor exclusiva de enseñanza de la ciencia pura.

En un segundo trabajo (25), el mismo autor hace un examen comparativo de los programas de estudio de ambos Centros, sentando con ello los fundamentos de un tercer artículo, aún no publicado, en el que se expondrán las conclusiones a que se llegue tras este minucioso planteamiento.

(23) "De nuestra vetusta legislación", *Guía*, agosto de 1951.

(24) R. Campos: "En torno al proyecto de Estatuto profesional del titular mercantil", *Guía*, septiembre de 1951.

(25) *Idem*, octubre de 1951.

GERMÁN DEL RÍO

## ENSEÑANZAS LABORALES

La Enseñanza Laboral es la más joven rama docente entre las recogidas en estas crónicas. Es natural, por ello, que se nos presente aún con alguna inconsistencia, sin perfiles todavía claros. Extraña, además, un evidente propósito de renovación sociológica, de carácter acusadamente revolucionario, lo cual provoca cierta reacción por parte de los medios excesivamente rutinarios y conservadores. Sin embargo, parece que poco a poco va tomando cuerpo, merced sobre todo a la acertada encarnación que de ella se viene haciendo en el seno de las necesidades económicas y formativas de cada localidad y cada comarca. Este sentido local, comarcal, se acentúa significativamente a través del período que reseñamos, con el consiguiente abandono de los temas retóricos y generales.

Nosotros sólo pretendemos recoger aquí, con absoluta objetividad, lo que se ha dicho sobre la cuestión. Y citamos la nueva publicación *Labor*, Boletín Informativo de Enseñanza Laboral, como dedicada exclusivamente a nuestro campo. Para ser sistemáticos y engendrar conceptos claros integramos lo publicado, en el siguiente esquema de carácter provisional: I) Teoría y finalidad de la Enseñanza Laboral. II) Bachillerato Laboral. III) Universidad Laboral. IV) Organos ministeriales que la rigen.

#### I. TEORÍA Y FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA LABORAL

En un importante discurso el Ministro de Educación afirmó que el Gobierno se ha impuesto la tarea de difun-

dir la cultura con toda eficacia, y "ampliar, a través de los Institutos Laborales, la formación de nuestros productores, asociándoles de este modo a la gran obra de transformación de España, buscando también una más perfecta colaboración entre las instituciones de Enseñanza pública y privada, fomentando la creación de técnicos para el mejor servicio de la nación". De esta manera los Institutos Laborales serán como detectores de los talentos anónimos y los pondrán sobre el candelero para que luzcan. Por otra parte, dice el Ministro que la Enseñanza Laboral exige en su profesorado una rigurosa selección por carecer de personal especializado previamente preparado, así como una específica adaptación a la misión que se le encomienda. Y como ahora el personal docente de esta modalidad cultural resulta heterogéneo por proceder de distintas vocaciones —universitarios, escuelas especiales—, se impone la elaboración conjunta de una metodología didáctica para salvar el fin de los Institutos Laborales (1).

Abundando en las mismas ideas, el Director General de Enseñanza Laboral pronostica que "los Institutos Laborales han de ser la más eficaz palanca de la formación popular. Generaciones y generaciones han de encontrar con ellos un puesto en la vida profesional con dignidad y garantía. Su sola existencia será, en los apartados centros de vivienda en los que han de tener su residencia, como foco cultural de primera magnitud que lleve su influencia más allá de las generaciones escolares, por

(1) Sin firma: "Más sobre la Enseñanza Laboral", *Arriba* (Madrid, 27-X-51), 6.



encima de sus listas de matrícula, hasta la totalidad colectiva" (2).

Un articulista nos da más pormenores de los Institutos Laborales, cuando dice que su fin es elevar el nivel medio de la juventud de la comarca en que se halle, y que debe procurar su máxima compenetración con las riquezas regionales típicas para extraer el mayor rendimiento posible. Debe conseguir un tipo de bachiller que constituya el escalón entre el técnico y el campesino; y evitar que ese título sea un salvoconducto para el Bachillerato clásico, lo que produciría el absentismo en el campo, que siempre ha sido nocivo. "Ellos —los bachilleres laborales— deben de ser el germen que despierte la inquietud en la población campesina para mejorar sus tierras, cultivar con sentido común y aumentar el nivel de vida agrario, elevando de paso el de toda la nación" (3). Y, bajando al terreno de lo práctico, un escritor instruye a las Delegaciones Provinciales de Educación sobre la tramitación de expedientes solicitando la creación de un Centro Oficial de Enseñanza Media y Profesional (4).

## II. BACHILLERATO LABORAL

También hay quien se plantea el problema de la conexión de los Institutos Laborales con la Universidad, queriendo obstaculizar el paso de estos bachilleres a la misma. En efecto, se concede que estos Institutos cubren un vacío que la Escuela primaria dejaba abierto. Pero como la Universidad es "una por definición", también debe ser uno el camino que lleve a ella.

Otro vicio que pudiera desvirtuar la Enseñanza Laboral sería el dedicarse con preferencia casi absoluta a la instrucción especulativa, soslayando el hacer educacional. En este sentido de la educación, los Institutos Laborales pueden hacer mucho, por sus propios medios específicos y por contar con un alumnado abundante y en la edad más adecuada (5).

La misma tesis sostiene Verdú Santurde. Según él, el fin del Bachillerato laboral es dotar a sus alumnos de una adecuada cultura media para que constituyan el último escalón técnico en el ambiente en que viven. No obstante, siempre existirá una minoría excelentemente dotada, a la que no se debe descuidar y conviene que cursen estudios superiores. Para no malograr estos valores, tres caminos se pueden excogitar: la Universidad Obrera, el Bachillerato clásico y las Facultades universitarias y Escuelas de Peritos. La Universidad Obrera debe nutrirse de bachilleres laborales sobresalientes. En ella aumentarán su capacidad técnica a través de las diversas Facultades: Facultad Laboral Agropecuaria, Facultad Laboral Industrial, Facultad Laboral de Comercio, etc. Terminados sus estudios en la Universidad, los bachilleres obtendrán el título de "Ayudantes Técnicos". El acceso al Bachillerato clásico se concederá excepcionalmente, y cursarán tres años de adaptación y capacitación, sufriendo luego el Examen de Estado para poder pasar a las Facultades universitarias. En las Escuelas de Peritos, los bachilleres laborales podrán ingresar después de un cur-

(2) Sin firma: "El papel de los bachilleres laborales agrícolas", *Guía* (Madrid, VIII-1951), 4.

(3) Sin firma: "Toma de posesión del nuevo Director General de Enseñanza Laboral", *Guía* (Madrid, X-1951), 6.

(4) Sin firma: "Creación de Institutos Laborales", *Guía* (Madrid, VII-1951), 5. Véase igualmente: *Labor*, 1 (I-1952), 7.

(5) Sin firma: "Educación, Cultura e Institutos Laborales", *Guía* (Madrid, IX-1951), 9.

so de capacitación, siguiendo otros tres más para poder lucir el título de "Ayudantes Técnicos" (6).

El 23 de diciembre de 1949, el Consejo de Ministros aprobó un plan de creación de 37 Institutos Laborales. De ellos funcionan ahora 21. Los restantes están pendientes de algunos trámites ministeriales. Su creación es subvencionada por el Estado (en su mínima parte), los Ayuntamientos y las Diputaciones Provinciales (7).

Nuevamente se acaba de aprobar otro plan de creación de 50 Institutos Laborales, para construir en 1952-53. Se atenderá a las 20 provincias que aún no tienen ninguno, y se aplicará para su distribución el criterio de las necesidades económico-sociales de la comarca donde vayan a radicar. Andalucía y Extremadura tienen preferencia por sus especiales circunstancias. La mayoría de estos Institutos son de modalidad agrícola y ganadera, lo que demuestra la indigencia en que se halla todavía nuestro campo. También funcionan dos Institutos Laborales privados, y el Director General reconoce que son ejemplares (7 bis). Finalmente, el Director General desea más conexión entre los Ministerios de Trabajo y Agricultura, las Delegaciones Nacionales de Sindicatos, Auxilio Social, Frente de Juventudes o las instituciones privadas docentes que proyecten realizaciones semejantes (8).

En otra ocasión, el Director General de Enseñanza Laboral ha propuesto la creación de Institutos Laborales *femeninos* (9).

En visitas giradas a las provincias de Jaén (10) y Córdoba ha anunciado la pronta construcción de Institutos Laborales en esas comarcas (11).

Ya se ha celebrado un primer cursillo para profesores de Institutos Laborales. Han asistido noventa, bajo la dirección de catedráticos de Universidad y distribuidos en diferentes Seminarios, según especialidades. Se han elaborado los cuestionarios de los próximos cursos; se trató del programa que cada uno había desarrollado en el primer año de su magisterio. Abundó la discusión, por ser cosa aún embrionaria; pero se llegó a conclusiones eficientes. La parte práctica consistió en un viaje de estudios por el valle del Ebro (12).

## III. UNIVERSIDAD LABORAL

En un trascendental discurso para la cultura laboral, transmitido por Radio Nacional, el Ministro de Trabajo anuncia la creación de una Universidad Laboral en Tarragona. En él ha determinado la misión y fines de las Universidades obreras. "La Universidad Laboral —ha dicho— no es un Centro donde los hijos de los trabajadores vayan a estudiar las disciplinas que los hijos de los capitalistas estudian en las Universidades del Esta-

(6) Antonio Verdú Santurde: "La Enseñanza Laboral en relación con la Superior", *Guía* (Madrid, XII-1951), 8.

(7) Véase el Plan de Estudios en *Labor*, 1 (I-1952), 2.

(7 bis) Sin firma: "Cincuenta nuevos Institutos Laborales", *Arriba* (Madrid, 20-I-1952), 12.

(8) Sin firma: "Reunión de la Permanente del Patronato de Enseñanza Media y Profesional", *Arriba* (Madrid, 27-X-1951), 5. Véase *Labor*, 1 (I-1952), 4-5.

(9) Sin firma: "Reunión del Patronato Nacional de Enseñanza Laboral", *Arriba* (Madrid, 16-I-1951), 7.

(10) Sin firma: "El Director General de Enseñanza Laboral en Jaén", *Arriba* (Madrid, 11-I-1951), 12.

(11) Sin firma: "Creación de Institutos Laborales en Córdoba", *Arriba* (Madrid, 9-I-1951), 8.

(12) José M.<sup>a</sup> Sanz García: "Frutos innegables del primer cursillo de perfeccionamiento para profesores de Institutos Laborales", *Guía* (Madrid, IX-1951), 6.



do o en las Universidades privadas... Porque en esta institución se va a dar a los hijos de los trabajadores una formación universal, una universalidad de conocimientos, todos aquellos conocimientos del Universo circundante que son propios de un hombre libre que pertenece a su tiempo y tiene derecho a participar en la existencia de cada día. Y parejamente se les va hacer unos técnicos especialistas en distintos ramos: industriales, agrícolas, pecuarios, comerciales, de transportes, de navegación; y unos hombres, a la vez, capaces de gozar, por su cultura general, de todos los bienes de la inteligencia, de todos los goces del espíritu, y capaces de convertirse, con el mismo derecho que otros hombres económicamente más fuertes por su nacimiento, en propietarios y en defensores del legado cultural de las edades pasadas, y en artífices y en protagonistas del patrimonio cultural presente, y en legatarios del tesoro cultural futuro". Recalca el Ministro que el fin de la Universidad Obrera es producir técnicos que sepan ejercer una eficaz influencia en la vida social. Pero si se advierte en la Universidad Laboral la presencia de un genio, ésta lo transportará, "con la misma dignidad que al hijo de un potentado", a la Universidad del Estado, a la Escuela Especial, a la Academia Militar o Naval (13).

En la campiña de Somió, en las cercanías de Gijón, se está levantando una grandiosa Universidad Laboral, para garantizar la subsistencia y la formación profesional de los hijos de los trabajadores. Ocupará una extensión de 45.000 metros cuadrados, con una granja agronómica de 65.000 metros, y una zona de deportes de 59.000 metros. En ella recibirán formación 1.750 alumnos; de los cuales, 1.000 han de ser huérfanos de productores, y estarán en ella desde los diez hasta los dieciocho años, en régimen de internado, recibiendo alimentación, vestido, educación y formación profesional, sin aportación familiar. Los otros 750 —hijos de productores asturianos— serán externos, y recibirán educación y formación gratuitas, y comida a precio ínfimo. Todos abandonarán la Universidad a los dieciocho años, habiendo alcanzado un oficio o profesión (14).

También en Valladolid se ha proyectado erigir una gigantesca Universidad Laboral, con capacidad para 2.000 alumnos, de modalidad agraria, en relación con el carácter de la provincia. Para su construcción se necesitan 350 hectáreas de terreno (15).

En pugna con los proyectos de creación de Universidades Laborales ha escrito un concienzudo artículo Jorge Jordana. Sostiene que una nación no debe tener más que una Universidad para todos, y, sobre todo, un régimen político como el nuestro, que dice preocuparse de todos los aspectos importantes de la vida social. "Lo que es a todas luces evidente —arguye— es que la Enseñanza superior exige una coordinación de todos los Centros, sin la cual la eficacia no queda asegurada. Y lo que a nuestro juicio no se puede hacer, y si se puede no se debe, es seguir la vieja política española de seguir montando campamentos alrededor de la Universidad, ajenos y aún en muchos casos hostiles". Continúa diciendo que sería mejor y más eficaz invertir el presupuesto de

esas nuevas creaciones en dotar bien, a todo lujo, a la Universidad de todos los españoles. Porque la Universidad debe ser una, abierta a todos, y no patrimonio de una condición social o ideología. Lo peor que se puede hacer —según la mente de Jordana— es fraccionar la Enseñanza según un criterio de clases: una, para obreros, y otra, para capitalistas. La unidad de clases en España debe ser algo sagrado desde el Glorioso Movimiento. Se debe abogar por un sistema total de Enseñanza. Es cierto que hay que elevar el nivel cultural de la clase obrera. Pero para ello se debe actuar en la Enseñanza primaria, que es donde está la raíz del mal. Es un hecho que no hay obreros en la Universidad, por dos razones fundamentales: por indigencia económica y por carecer del Bachillerato. Pues ahí es donde hay que actuar. Por otra parte, la Universidad Laboral está ideada no para cursar estudios superiores, sino para formar técnicos. Luego la denominación de Universidad no le conviene en propiedad. Finaliza Jordana prometiendo una nueva solución al acceso de los obreros a la Universidad (16), que tendremos en cuenta al redactar la crónica correspondiente al segundo número de esta REVISTA DE EDUCACIÓN.

#### IV. ORGANOS MINISTERIALES QUE RIGEN LA ENSEÑANZA LABORAL

El Ministro de Educación, refiriéndose a la Dirección General de Enseñanza Laboral, ha dicho que su erección responde a la "gran preocupación que el Caudillo y el Gobierno sienten por beneficiar y preparar minorías selectas entre las clases trabajadoras" (17).

En un editorial de *Arriba* se dice que "la técnica media, en sus aplicaciones más directas y colectivamente fecundas, se pone al alcance de los españoles, y de modo preferente en las manos de nuestros trabajadores, agrícolas y ganaderos". La consigna de esta idea la dió Franco, la recogió el anterior Ministro de Educación, y, con preferencia, el Subsecretario Jesús Rubio, y Ruiz-Jiménez la elevó al rango de Dirección General (18).

También tiene cierta intervención, aunque indirecta, en la Enseñanza Laboral la Dirección General de Coordinación, Crédito y Capacitación Agraria. Esta Dirección "tendrá a su cargo las funciones relativas al crédito agrícola, seguros del campo, formación y capacitación profesional, en relación con entidades colaboradoras y cualesquiera otras en conexión con las enumeradas" (19). Amén de estas funciones específicas, se encargará de hacer llegar a los débiles la ayuda del Estado (20).

Y así podíamos seguir acoplando material indefinido sobre la Enseñanza Laboral, ya que es uno de los temas más actuales y, por ende, de los que más se habla. Pero por haber rebasado el margen de que disponíamos nos vemos en el trance de relegarlo al próximo número.

J. GALLEGOS DONAIRE

(13) Sin firma: "El Ministro de Trabajo anuncia la creación de la primera Universidad Laboral del Nordeste", *Arriba* (Madrid, 9-I-1952), 7.

(14) Sin firma: "Mil setecientos cincuenta muchachos recibirán formación en la Universidad Laboral José Antonio Girón", *Arriba* (Madrid, 19-XII-1951), 6.

(15) Sin firma: "Una Universidad Laboral en Valladolid", *Arriba* (Madrid, 31-I-1952), 7.

(16) Jorge Jordana Fuentes: "Los obreros en la Universidad", *Alcalá*, 3 (II-1952), 8-9.

(17) Sin firma: "Toma de posesión del Director General de Enseñanza Laboral", *Arriba* (Madrid, 30-IX-1951), 10.

(18) Editorial: "Nuevos Institutos Laborales", *Arriba* (Madrid, 20-I-1952), 9.

(19) Sin firma: "Nueva Dirección General del Ministerio de Agricultura", *Arriba* (Madrid, 11-IX-1951), 7.

(20) Sin firma: "Toman posesión los nuevos Directores Generales del Ministerio de Agricultura", *Arriba* (Madrid, 16-IX-1951), 6.



## E S P A Ñ A

### 1. ENSEÑANZA PRIMARIA

Con motivo de las fiestas conmemorativas del VII Centenario de la fundación de la Ciudad, se ha celebrado una Exposición escolar, organizada por la Inspección Provincial de Primera Enseñanza. La Exposición ha reunido trabajos de las más diversas características y ha sido un exponente del buen laborar de la población escolar, así como de la colaboración entusiasta del Magisterio castellanense a esta conmemoración de la más importante efemérides de la Ciudad.—(*Mediterráneo*. Castellón, 25-III-1952.)

Las excelentes condiciones que en todos los aspectos reúne el edificio recientemente construido en Chamartín de la Rosa, término de Madrid, para Colegio de Huérfanos del Magisterio, y su admirable organización pedagógica han llevado ya al mismo gran número de niños entre los siete y los diez años de edad. Pero su gran capacidad permite todavía el ingreso de bastantes más huérfanos, comprendidos en la edad de once años.—(*El Pueblo Gallego*. Vigo, 23-III-1952.)

En Mallorca va a recibir justo homenaje el maestro don Mateo Palmes, que a los ochenta y cuatro años aún ejerce. Todos aquellos que aprendieron las primeras letras en el aula clara y sencilla del Colegio Palmesano Católico se sienten unidos por entrañables lazos al que fué su maestro. Entre aquellos discípulos los hay médicos, militares de alta graduación, sacerdotes, abogados, comerciantes y personas, en fin, que ocupan destacados puestos en la Sociedad. Palma de Mallorca va a rendir un merecido tributo de gratitud a quien durante sesenta años se ha dedicado a la enseñanza privada con verdadero fruto.—(*La Última Hora*. Palma de Mallorca, 20-III-1952.)

La Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Santa Cruz de Tenerife ha publicado una circular con motivo del Congreso Eucarístico Internacional de Barcelona. El Magisterio Primario de esa provincia, contagiado por los fervores eucarísticos que ante el Congreso Internacional de Bar-

celona hacen vibrar al mundo católico, ya viene ambientando la vida escolar bajo el sol de la divina Eucaristía.—(*La tarde*. Tenerife, 6-III-1952.)

Alava necesita otra Escuela del Magisterio. Celebramos que la Escuela del Magisterio se haya tenido en cuenta para su inclusión en la Ciudad Escolar. No es de ahora esta necesidad; el Profesorado de la Normal lo ha hecho constar en numerosas ocasiones, aunando su esfuerzo a las gestiones realizadas por las primeras autoridades provinciales.—(*Pensamiento Alavés*. Vitoria, 18-III-1952.)

La Dirección General de Enseñanza Primaria, en su deseo de que las escuelas españolas, en cada uno de sus grados y especialidades, acusen la inquietud social y humana de las realizaciones patrias y sus manifestaciones artísticas y literarias, ha dictado una orden disponiendo se celebre con carácter permanente la Fiesta de la Poesía. Así todos los años, en la fecha de 21 de marzo, los escolares conocerán las más destacadas personalidades en este campo literario de la poesía y recitarán sus más bellas producciones en actos literarios de tipo escolar.—(*El Alcázar*. Madrid, 24-III-1952.)

Orense tiene planteado hace mucho tiempo el problema de la mala distribución urbana de las escuelas. De tal modo que, mientras hay extensas zonas —todo lo extensas que pueden ser dada la amplitud relativa de la población— sin una escuela cerca, se amontonan otras en sectores donde apenas hay población escolar suficiente para una de ellas tan sólo.—(*La Región*. Orense, 21-III-1952.)

Durante la última semana de abril se celebró en Madrid la Primera Asamblea de Internados. El haber coincidido justamente con el cierre de este número nos obliga a limitarnos a una referencia escueta. Por otra parte, se han planteado en ella temas de trascendencia y gravedad que merecen ser examinados con reposo.

El viernes, día 25, concluyeron sus trabajos las distintas secciones de es-

tudios y comenzaron la preparación de sus conclusiones respectivas. En la mañana de dicho día se dió lectura de las referentes a "Disciplina del internado", "Educación religiosa y moral" y "Formación del educador de internados". Tras la lectura se abrió un plazo de enmiendas.

Por la tarde, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el catedrático de la Universidad de Madrid y director del Instituto "San José de Calasanz", don Víctor García Hoz, desarrolló una conferencia sobre el tema "El internado, obligada síntesis educativa". Al día siguiente, en la mañana del sábado, se dió lectura a las conclusiones de las secciones 1.ª, 4.ª y 5.ª, y por la tarde, en el Colegio de Huérfanos del Magisterio, el Ilmo. señor Director General de Enseñanza Primaria, don Eduardo Canto, pronunció una conferencia sobre el tema "Los Colegios del Magisterio". El domingo se celebró la sesión de Clausura en el salón central del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. El Secretario general dió lectura a las conclusiones y a una carta del Ministro de Educación Nacional en que desaba a la Asamblea los mejores frutos. A continuación pronunció un discurso don José María Gutiérrez del Castillo, Jefe Nacional del S. E. M., y luego unas palabras, en nombre del Secretario general del Movimiento, el Vicesecretario, don Tomás Romojaro. Cerró el acto el Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Sr. Ibáñez Martín, que declaró clausurada la Asamblea.

El más solemne acto de ella fué la audiencia concedida a sus miembros por S. E. el Jefe del Estado. El Sr. Gutiérrez del Castillo expresó la adhesión de los asambleístas y expuso los afanes que los habían congregado. El Caudillo, en su respuesta, exaltó la importante misión que corresponde a los Colegios de internados, y estimuló a los maestros a que continuaran su labor. "Conozco bien el patriotismo del Magisterio Español y sé el interés y entusiasmo que pone en la educación de los hombres del mañana."

El día 30 de abril comenzaron en Pamplona los trabajos de la XLVIII Semana de Orientación Pedagógica, organizada por el S. E. M. En el Teatro Gayarre tuvo lugar la sesión de apertura, presidida por el Rvdo. P. Andrés Moreno Gelabert, asesor religio-



so nacional del Servicio, el Inspector Nacional del mismo, directores de las escuelas del Magisterio y otras autoridades.

Tras de unas palabras del Sr. Múgica, Jefe provincial del S. E. M., pronunció una conferencia, de gran contenido teórico, el P. Moreno. Por la tarde, la señorita Aurora Medina, inspectora de Enseñanza Primaria, y la señorita Ascensión Liaño, hablaron sobre el tema "Control del trabajo escolar".

En próximos días pronunciarán conferencias don Adolfo Mailló, doña Francisca Bohigas, el catedrático don Adolfo Muñoz Alonso y el Director general de Radiodifusión, don Jesús Suevos.

⊗

El día 27 de abril se inauguraron en Sestao unas nuevas Escuelas construidas por la Sociedad "Altos Hornos de Vizcaya" para los hijos de sus obreros. Recibirán en ellas instrucción 700 niños, y se han habilitado para ellos doce clases, más otras tres dedicadas a clases especiales de adultos. La Sociedad ha festejado de este modo el cincuentenario de su fundación.

## 2. ENSEÑANZA MEDIA

El Gobierno español ha premiado una vez más la labor que se realiza por ilustres personalidades pedagógicas en favor de la enseñanza. Al cumplir el medio siglo de ininterrumpida tarea educativa el padre José Olea Montes, de las Escuelas Pías, de Madrid, ha recibido de manos del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional la Cruz de Alfonso X el Sabio.

Las Asociaciones de Antiguos Alumnos de los colegios de San Antón, San Fernando y Calasanz encabezaron la petición, que fué firmada por relevantes personalidades de la política, las letras y las artes. El padre Olea, por cuya aula pasaron más de 10.000 alumnos, ha recibido un hermoso tributo de amor y de justicia, tan merecido a su constancia y su sencillez.—(*Informaciones* y otros diarios de Madrid. 25-III-1952.)

⊗

Según informa el periódico *Ya*, en su número del día 2 de mayo, la Reunión Nacional de Círculos para jóvenes de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, inaugurada en el Colegio Mayor Universitario de San Pablo, se propondrá como primer tema un examen del Plan de Bachillerato de 1938; examen que será realizado por bachilleres formados con arreglo a dicho plan, y que hoy son ya en mucha parte licenciados y doctores.

La segunda ponencia se refiere a "La reforma de la enseñanza religiosa en la Universidad". Sobre ambos puntos de debate, y otros que también están anunciados, daremos información más extensa en el próximo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

## 3. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Resultaron brillantísimos los actos inaugurales del CEDEU, celebrados el pasado día 23 en Badajoz. Esta nueva institución universitaria es obra de un grupo entusiasta del Centro local de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, y viene a llenar una importante y sentida necesidad no sólo en la provincia, sino en toda la región extremeña, tan necesitada de Centros de instrucción superior. El Obispo bendijo la capilla y demás departamentos del edificio con asistencia de las autoridades y del presidente de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, fundador del CEDEU, don Fernando Martín-Sánchez Juliá.—(*Hoy y Hoja Oficial del Lunes*. Badajoz, 25 y 24-III-1952.)

⊗

El diario *Correo de Mallorca* recoge algunos aspectos del plan de 1824. El título XXX del plan estaba dedicado a la disciplina moral y religiosa. Se aportan muy curiosos datos respecto a la vida que debían observar los estudiantes y sus actividades personales o privadas, siempre bajo la vigilancia del Tribunal disciplinario.—(*Correo de Mallorca*. Palma, 25-III-1952.)

⊗

El *Boletín Oficial* del día 14 de marzo publica una Orden firmada por el Ministro de Educación Nacional, por la que se crea en la Universidad de Salamanca la Cátedra "Manuel de Larramendi". Con esta Orden ministerial se reivindica con fines docentes y de alta investigación ese inapreciable instrumento de cultura. La Cátedra lleva el nombre del sabio profesor jesuita P. Manuel de Larramendi, autor de la primera gramática de la lengua vasca, que se publicó en 1729, precisamente en la ciudad del Tormes.—(*El Diario Vasco*. San Sebastián, 22-III-1952.)

⊗

El Gobierno español ha aceptado con cariño la propuesta del teniente general García Valiño del reconocimiento del título de maestro marroquí para poder seguir (en las mismas condiciones que los españoles) los estudios superiores en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Madrid. En el próximo mes de octubre podrán realizarlos ya las primeras maestras y maestros marroquíes, con la singularidad grata para la evolución de Marruecos, amorosamente alentada por España, que significa la presencia, por primera vez, de la mujer marroquí en la Universidad española.

Al servicio de esta necesidad está la propuesta de creación de la Residencia de estudiantes universitarios, hecha por García Valiño, que ha encontrado acogida y rápida satisfacción por parte del Gobierno español.

La Residencia que actualmente se crea en la Ciudad Universitaria de Madrid va a permitir instalar adecuadamente a los actuales estudiantes marroquíes universitarios que siguen sus cursos en Madrid, que vivirán ahora en un ambiente más fraternal e íntimo, en el que serán debidamente atendidas sus necesidades religiosas, lingüísticas, etc., aspectos que España ha cuidado siempre con singular cariño, ya que la acción española en la evolución de Marruecos es absolutamente opuesta a toda idea de asimilación. España promueve la evolución cultural de Marruecos conservando su propio medio y vivificándolo con la aportación de la ciencia española, pero siempre con la idea de que los marroquíes que siguen sus estudios en la Universidad española puedan luego extender, en árabe, esos conocimientos en Marruecos.

Si se considera que la Ciudad Universitaria madrileña es ya la manifestación auténtica de la cultura española, se apreciará justa y exactamente el significado y el valor de esta Residencia universitaria hispanomarroquí "Generalísimo Franco", que adquiere, desde el momento mismo de su creación, todo el valor de un símbolo: el amor de España a Marruecos y el de la pervivencia de la más auténtica tradición española, dando siempre lo mejor de su espíritu para que los pueblos que España tituló, puedan alcanzar, por caminos seguros y sin improvisaciones peligrosas, la cumbre de sus más altos anhelos de prosperidad y de grandeza.—(*La Vanguardia*. Barcelona, 25-III-1952.)

⊗

Cumple ahora sesenta años de vida el Pontificio Colegio Español de San José. Hablar de este centro religioso formativo es tanto como referirse a una institución modelo que honra a España.

El Colegio Español no sólo atesora una alta espiritualidad religiosa, sino también rebosa firmes ideales patrióticos. Día a día, allí se sigue la vida de la Patria distante. Todos los acontecimientos españoles tienen un eco certero e inmediato en el Colegio Español. Una lápida emplazada en lugar preferente del edificio recuerda los nombres de casi 200 alumnos y ex alumnos del Colegio que inmolaron su vida durante nuestra Cruzada.—(*Mediterráneo*. Castellón; crónica de Roma. 26-III-1952.)

⊗

La familia universitaria, ahora precisamente que comparte con gente extranjera y forastera unas tareas de alto empuje en el terreno cultural, con motivo del curso de invierno y el de extensión universitaria, quiso también, aprovechando la estancia entre nosotros del eminente y anciano actor Ernesto Vilches, y con motivo de su inminente regreso, ofrecer al admirable comediante un agasajo de simpatía, con el que al mismo tiempo se rindiese tributo venerativo a toda una larga vida dedicada al menester es-



cénico considerado en su más alta y universal apreciación. Es indudable que la Universidad merece el más señalado reconocimiento por la iniciativa tan feliz y resonantemente llevada a cabo.—(*La Tarde*, Tenerife, 15-III-1952.)

⊗

*Visita Pastoral a la Ciudad Universitaria.*—La mañana, mañanísima, por hora y alegría, comienza en el Colegio Mayor "Cisneros" con la Visita Pastoral del Obispo a la Ciudad Universitaria. Desde esas ocho y media en el Colegio Mayor y en el otro, hasta la una y cuarto del Parainfo de Letras, la Ciudad Universitaria ha conocido el hecho inaudito, mejor, único, porque en ninguna Ciudad Universitaria del mundo puede entrar el Obispo así, llevado como en andas de un inmenso cariño de hijos. Único y normal, porque cuando en estos días visitaba anticipadamente Facultades y Escuelas para anunciar el sábado ya para siempre imborrable, nadie puso corazón de extrañeza. Visita Pastoral a los sagrarios enclavados en la Ciudad Universitaria; el Obispo, y detrás nosotros, luchando también por la primera fila, con pase cordial de revista a los hijos del alma. No merecía menos esta Ciudad Universitaria, este rector, estos decanos, estos estudiantes.—(*Arriba*, Madrid, Federico Sopeña, 23-III-1952.)

⊗

Durante tres días han convivido en el Colegio Mayor del S. E. U. "Ruiz de Alda", dos universitarios y una señorita, también universitaria, procedentes de la Universidad de Tubinga. Pensionados por dicha Universidad alemana recorren España en viaje de estudios. En el Colegio Mayor del S. E. U. los colegiales obsequiaron a los visitantes, y el coro interpretó en su honor diversas composiciones de nuestro folklore. El director del Colegio les ofreció un banderín.—(*Lina*, Murcia, 21-III-1952.)

⊗

A finales del próximo mes de abril visitará Granada el ministro de Educación Nacional, para inspeccionar personalmente las distintas obras e instalaciones que realiza nuestro primer centro docente y estudiar sobre el terreno el proyecto que le ha sido sometido para la instalación definitiva de la Facultad de Farmacia en el antiguo local de la Facultad de Medicina —que quedará libre al inaugurarse el Hospital Clínico— y los solares anejos, propiedad de la Universidad.—(*Patria*, Granada, 19-III-1952.)

⊗

El día 28 de abril se celebró en el salón de actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas la inauguración de los trabajos de la Segunda Asamblea Nacional de Graduados del S. E. U. Sobre su desarrollo daremos noticia detallada en el próxi-

mo número de esta revista. Hoy haremos constar únicamente, a título de referencia provisional, la importancia de esta reunión. El número de ponencias presentadas se ha elevado a unas veinte, y figuran entre ellas las siguientes:

- 1.—Nuevas salidas profesionales, además de las de carácter propio de la carrera, para los graduados en Filosofía y Letras.
- 2.—El problema de la formación profesional post-universitaria.
- 3.—Sobre el profesorado adjunto y ayudante de la Universidad.
- 4.—Los graduados y su posible emigración a Hispanoamérica.
- 5.—El graduado en Ciencias, como profesional técnico y en relación con los restantes graduados superiores.
- 6.—El sistema de acceso a las cuestiones públicas.
- 7.—El problema del intrusismo profesional.

⊗

José Montero Alonso publica en el diario de la tarde *Madrid*, correspondiente al día 1.º de mayo, un reportaje sobre el Colegio Mayor "Santiago Apóstol", de la Obra Católica de Asistencia Universitaria, con motivo del 5.º aniversario de su fundación.

En este Colegio Mayor residen universitarios de distintos países de la Europa soviética. Casi todas estas vidas se resumen en dolorosas historias de persecuciones, campos de concentración, sueños rotos. Los universitarios pertenecen a trece nacionalidades: checos, croatas, eslovacos, serbios, polacos, estonianos, eslovenos, georgianos, húngaros, rumanos, bielorusos, ucranianos y también un chino.

El Colegio edita la revista *Nosotros* y organiza cursillos y conferencias, solemnidades religiosas y celebraciones de las respectivas fiestas nacionales. La institución está dirigida por el Dr. Ciekier, de nacionalidad eslovaca, y alberga a cerca de ciento cincuenta estudiantes.

⊗

Comienzan a recibirse inscripciones de extranjeros para los Cursos que este verano organizará la Universidad Internacional de Santander "Menéndez Pelayo". Son 52 países los que en el transcurso de los tres años últimos enviaron sus representaciones estudiantiles, que se elevaron a un número de 1.836 alumnos, sin contar los 3.220 estudiantes españoles.

De año en año es más numerosa la matrícula. Aun siendo tan temprana la fecha, el número de los inscritos para el verano próximo sobrepasa ya la cifra de 2.100 estudiantes del pasado año. Está confeccionado el programa de los Cursos para este año. Durante él se celebrará la primera reunión de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos, que vendrá a preparar el Congreso Internacional proyectado para el próximo octubre en Madrid. También se celebrará una primera reunión de profesores de Enseñanza Laboral, bajo la presidencia

del señor Director general de esta rama, don Carlos María Rodríguez de Valcárcel, y otra de los Delegados provinciales de Educación.

El discurso de apertura correrá a cargo del Excmo. Sr. D. Antonio García Bellido, catedrático de Arqueología de la Universidad de Madrid, y el de clausura a cargo de don Francisco Sintés Obrador, Director general de Archivos y Bibliotecas.

⊗

La revista canaria *Piscis* publica en su número de abril una información relativa a la Universidad de La Laguna. Los nuevos edificios de ella, que albergarán las tres Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Químicas, serán inaugurados el próximo octubre por el Ministro de Educación Nacional.

El Ministerio ha concedido diez millones de pesetas para la terminación de las obras e instalación de los laboratorios de Ciencias. La biblioteca, distribuida actualmente entre el Instituto y la vieja Universidad, se trasladará antes del mes de septiembre a las amplias dependencias del nuevo edificio. El Rectorado tiene además el propósito de que cada cátedra de Derecho y Filosofía y Letras cuente con un Seminario, dotado de un fondo de libros y material independiente del de la Biblioteca general; y en la Facultad de Ciencias se establecerá un Instituto de Investigaciones dedicado al estudio de aquellos problemas que interesan a las Islas.

⊗

El diario *Proa*, de León, informa sobre los actos inaugurales de las instalaciones clínicas de la Facultad de Veterinaria, que tuvieron lugar el sábado día 19 de abril. Las nuevas dependencias tienen una parte alta, destinada a servicios de clínica, y una parte inferior para cuadras y jaulas donde alojar los animales tratados o que hayan de servir de experimentación.

Al acto de la bendición asistió el Obispo de la diócesis, Dr. Almarcha, el Rector de la Universidad de Oviedo, el Jefe Nacional del S. E. U. y las distintas autoridades provinciales y locales.

#### 4. ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

La exposición de inventores españoles que próximamente se celebrará en Madrid suscita el tema de la ciencia y de la técnica desde un punto de vista social. Ya sabemos de qué manera habían de trabajar antes en nuestra patria los hombres dedicados a la investigación y los que trataban de renovar con ideas propias, fruto de largos ensayos, cualquier clase de aparatos o de procedimientos. En esta primera exposición de inventores españoles justamente lo eficaz será lo menos curioso, lo que acaso verá y entenderá menos el público. Pero el



escepticismo de antaño se ha convertido hoy en simpatía, en asentimiento y en atención.—(*Información*. Alicante, 23-III-1952.)

⊗

Prometen ser muy brillantes los actos conmemorativos de las Bodas de Oro que este año cumple la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Manresa, cuyo desarrollo industrial y comercial se encuentra de lleno en plenitud de crecimiento, con sus grandes centros de producción y extensas zonas urbanizadas.—(*Manresa*, 14-II-1952.)

⊗

La característica principal de la técnica española en el momento actual es la resolución de problemas que, más que a lo espectacular y mágico, respondan a lo utilitario: a que los productos resultantes sean beneficiosos a la sociedad a través de un mejoramiento de la industria, contribuyendo a elevar el nivel de vida de los españoles.

Todas las buenas patentes españolas pasan por el Patronato Juan de la Cierva, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y no vemos en la mayoría que tengan hechura plástica para figurar en una exposición. Sin embargo, esas patentes grises, poco estridentes y llamativas, esas patentes oscuras, son la base de la riqueza nacional. A través de los Institutos técnicos y científicos, y merced a la iniciativa privada, las Escuelas Especiales y Laboratorios universitarios, la técnica española va cubriendo los años de retraso industrial gracias al equipo de técnicos que, imbuidos por un espíritu de engrandecimiento de la Patria, laboran en silencio, para conseguir las invenciones y adelantos que necesita España. (*Córdoba*, 26-III-1952.)

⊗

Una de las aspiraciones coruñesas, y aun gallegas, del momento es conseguir el restablecimiento de la Escuela de Peritos Agrícolas. Las gestiones para ese fin han sido iniciadas por el Colegio Oficial de los titulares de la región, apoyados por las Diputaciones y el Ayuntamiento.—(*La Voz de Galicia*. La Coruña, 27-III-1952.)

⊗

En la Cámara de Comercio de Oviedo se ha celebrado la II Asamblea anual de Facultativos de Minas y fábricas mineralúrgicas y metalúrgicas, a la que asistieron cerca de un millar de asociados. Fueron tratadas diversas cuestiones de interés social, y entre los acuerdos tomados figura el de solicitar la creación de una Escuela de Ingenieros de Minas en esta población, dada la importancia de la región en su aspecto industrial.—(*Hoja Oficial del Lunes*. Bilbao, 31-III-1952.)

⊗

En el próximo número de la *Revista de Educación* insertaremos un

artículo del Ing. Dr. Tillack, agregado al Instituto "Torres Quevedo", sobre el estado actual de la formación de aprendices y obreros especialistas en las escuelas técnicas alemanas. Existen en España, en números aproximados, unos 800 centros dedicados a esta formación, y esperamos que los dirigentes de ellos se interesen por el planteamiento y discusión de estas materias. Todos, sin otro límite que el interés y la calidad de los trabajos, tienen abiertas las páginas de la *Revista de Educación*.

⊗

Por primera vez se va a reunir en España, como consecuencia del acuerdo adoptado en Lisboa en el año 1950, el Congreso Internacional de Titulares Mercantiles.

La sesión inaugural está señalada para el lunes, día 5 de mayo. Aunque el idioma oficial de estos Congresos es el francés, en las deliberaciones se emplearán también los idiomas español, portugués e italiano. Tienen anunciada su concurrencia delegados de Portugal, Francia, Italia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo y Egipto.

## 5. ENSEÑANZAS LABORALES

El que la cultura ha dejado de ser un privilegio de clase social, es una realidad en el cuerpo vivo de nuestra Patria. Los Institutos y las Universidades Laborales han llegado hondo al sentir de los españoles y en las páginas de la prensa vemos todos los días las manifestaciones más diversas de esta inquietud de justicia social; sí, porque entendemos los hombres de nuestro tiempo que la justicia social empieza por la educación de las clases populares integradas en una gran tarea nacional.

En el presente año van a crearse 50 nuevos centros de enseñanza de estas especialidades en las provincias que aún no los tenían. En la mesa de trabajo tenemos a la vista informaciones de diversos puntos de España que tratan sobre el tema, y mientras unos manifiestan esperanzas que pronto serán realidades, en otras se señalan necesidades de ampliación en los que funcionan, siendo jóvenes, lo que prueba el éxito total que han sido hasta ahora todos los creados.

De este bosquejo en la prensa de provincias recogemos principalmente el espíritu que la anima al señalar a todos el deber que tenemos de colaborar. Los Institutos y las Universidades Laborales no deben ser tarea exclusiva del Estado. Los padres de familia, las empresas, los profesionales de la enseñanza, los religiosos, todos, en fin, debemos participar con fe en su mejor logro.—(De la prensa nacional, 1-IV-1952.)

⊗

La noticia de la aprobación en el Consejo de Ministros de los Decretos del Ministerio de Educación Nacional por los que se crean, en Segorbe un

Instituto Laboral, y en nuestra ciudad el Grupo Escolar "Rey Don Jaime", fué recibida con general satisfacción en todos los medios castellonenses, por cuanto las obras significan en sí y también por el interés y afecto que representa la inmediata elaboración del Decreto por el Ministerio.—(*Mediterráneo*. Castellón de la Plana, 23-III-1952.)

## 6. ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

La Diputación de Huesca ha creado una extensísima red de bibliotecas, con lo que dota de un importante instrumento de Cultura a todo el Alto Aragón. La organización y sostenimiento de estas bibliotecas públicas implica una labor paciente y ardua por parte del Patronato del Centro Coordinador que ha de enfrentarse con dificultades de todo orden para llevar a cabo su cometido, altamente humano y patriótico.—(*Amanecer*. Zaragoza, 23-III-1952.)

⊗

El día 21 de abril se reunió en el Ministerio de Educación Nacional la Comisión Ejecutiva del primer Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, que se celebrará en Madrid del 20 de octubre al 4 de noviembre. Leído el Decreto en el que figura el acuerdo de celebrar el Congreso y los nombres de los miembros de los Comités Ejecutivo y de Honor, presidido éste por el Caudillo, el Sr. Ruiz-Giménez, en breves palabras, explicó la finalidad de la reunión y pidió el apoyo de todas las representaciones. En el curso del Congreso se celebrarán dos exposiciones comprensivas de todo el proceso del libro en sus distintos aspectos, acompañadas de un ciclo de conferencias sobre esos temas. "Queremos —dijo el Ministro— que tengan un alcance parecido al de la Bienal, para lo cual se congregarán aquí todas las editoriales de los países hispanoamericanos. Como la cantidad de publicaciones es enorme, se va a realizar una selección primera, con amplitud de espíritu. En el Congreso se abordarán importantes problemas, entre ellos el de la defensa de los derechos de autor y el de las barreras económicas que se ponen en diversos países a nuestras publicaciones. Trataremos, igualmente, del intercambio de bibliotecas y de facilidades para visitar archivos y garantizar y asegurar la conservación de éstos."

El Sr. Sintés, Director general de Archivos y Bibliotecas, leyó después un informe de los trabajos realizados.

## 7. BELLAS ARTES

Más de 70.000 visitantes ha tenido la I Bienal Hispanoamericana de Arte en Barcelona, instalada por el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid en el Museo Municipal del Parque de la Ciudadela. La expectación desper-



tada por esta exposición antológica ha superado todos los cálculos realizados. Naturalmente, Dalí ha acaparado toda la atención de la gran masa de barceloneses y, como antes en Madrid, la crítica y la opinión son dispares. La curiosidad, el interés, la grandísima afluencia de público que acude todos los días a visitarla y los comentarios de toda clase que se hacen en torno a ella son la máxima corroboración de la oportunidad que presidió la idea de trasladar a nuestra ciudad una selección de las obras que formaron en la I Exposición Bienal Hispanoamericana de Arte.—(De la prensa de Barcelona, marzo 1952.)

❖

En el verano próximo podrán ser visitadas por el público seis salas del famoso Alcázar de Segovia: las del ala norte, llamadas de la Chimenea, del Solio, de la Galera, de las Pifias, de los Ajimeces y del Cordón, además de la antecámara y del pequeño reducto llamado "Tocador de la Reina".

El Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional realiza importantes trabajos de restauración para devolver el pasado esplendor al tesoro artístico, histórico y monumental, deteriorado por la acción del tiempo y por fatales accidentes, tales como el gran incendio del año 1862, que redujo a cenizas inmensas riquezas.

También se está restaurando la subida a la torre de Juan II y el pasadizo secreto. Al mismo tiempo se trabaja en la repoblación y acondicionamiento de los parques del Alcázar, en los que habita una numerosa colonia de pavos reales. Se realizan también nuevas plantaciones en los jardines y dentro de poco se podrá visitar el de la terraza de mediodía.—(El Alcázar, Madrid, 22-III-1952.)

❖

El número de *A B C* del día 20 de marzo publicó una entrevista de Julio Romano con don Fernando Alvarez de Sotomayor, director del Museo del Prado, en la que se contienen datos respecto al número de personas que visitaron el Museo últimamente. Durante el año de 1951 ascendió dicho número a 405.782, o sea, 61.114 personas más que en 1950, ya que durante este año la cifra de visitantes fué de 344.688.

Otro reportaje apareció en *El Norte de Castilla* del día 21 de abril sobre los restauradores que trabajan en dicho Museo. Se distribuyen éstos en dos cuerpos profesionales del Estado, según dependen del Patronato del Museo o de la Junta de Conservación de Obras de Arte, e ingresan en sus puestos mediante oposiciones muy duras, que comprenden ejercicios teóricos de Cultura, Historia, Historia del Arte, Estética, Química, etc. La realización de los trabajos prácticos que se les exige dura varios meses. Recientemente el director del Museo de Dublín solicitó la restauración de un San Francisco de El Greco. Esta ha sido la primera vez en que los restauradores del Museo del Prado se ocuparon

en un cuadro de propiedad extranjera. El resultado de la labor ha sido elogiado por la prensa irlandesa.

## 8. TEMAS GENERALES

En el despacho del Ministro Secretario General del Movimiento se celebró el acto de constitución de la Junta Consultiva de la Delegación Nacional de Educación del Movimiento. Asistieron con el Ministro Secretario General y el Ministro de Educación, el Delegado Nacional del Servicio, y los directores generales de ambos departamentos.—(Pueblo, Madrid, 21-III-1952.)

❖

Han sido designados para integrar el Consejo Asesor de la Oficina de Educación Iberoamericana, dependiente del I. C. H., las siguientes personas: por el Excmo. y Rvdo. Sr. Patriarca Obispo de Madrid-Alcalá, el R. P. Avelino Andrés Esteban Romero; por el Ministerio de Asuntos Exteriores, D. Manuel de la Calzada y Herranz, marqués de Santa Cruz; por el Ministerio de Educación Nacional, D. Joaquín Tena y Artigas, D. Antonio Lago Carballo, D. Antonio Magarinos, don Agustín Serrano de Haro, don José Navarro Latorre y don Rodrigo Fernández-Carvajal; por el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía (C. S. I. C.), D. Antonio Millán Puelles; por el Servicio Español del Magisterio, D. José María Gutiérrez del Castillo y D. Cándido Blanco González; por la Delegación Nacional Femenina, señorita Lula de Lara, señorita María Victoria Eiroa y señorita Carola Pereyra.

❖

Dependiente del Patronato "Rajmundo Lulio", se ha constituido recientemente con carácter autónomo un Departamento de Filmología, que se encuentra en período de organización. Comprende dos secciones, la primera de las cuales, denominada Sección de Filmología y Documentación Cinematográfica, tiene por objeto —en estrecha conexión con el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía y con el Departamento de Psicología Experimental, del Instituto "Luis Vives" de Filosofía— el estudio de los aspectos psicológicos y pedagógicos que el cine plantea, así como la preparación y redacción de los guiones cinematográficos, de las tres clases de películas que el Departamento se propone realizar: films científicos, films docentes y films de arte. Lleva asimismo a efecto dicha sección la organización de una cinemática científica y de una biblioteca especializada, de las cuales, hasta el presente, se carece en España. En ella, y con la recopilación de las películas o publicaciones que puedan adquirirse, se realizará muy singularmente un censo de películas científicas, así como de productoras de esta especialidad y de los centros en donde se encuentren, los

films científicos o docentes que se han realizado en el mundo.

La otra sección que dentro del Departamento de Filmología se establece, se denomina Sección de Realizaciones Cinematográficas, y tiene a su cargo, como su propio nombre indica, la realización de aquellas películas cuyos guiones le sean encomendados, previo su estudio y preparación por la Sección de Filmología.

❖

Se ha hecho pública una convocatoria para la redacción de guiones de películas docentes con arreglo a las condiciones siguientes:

1.ª Los guiones podrán versar sobre toda clase de asignaturas, Aritmética, Gramática, Geografía e Historia, Química, etc., en cualquiera de los grados de enseñanza primaria, media, profesional en su grado medio o incluso superior.

2.ª Con objeto de poder apreciar la eficacia del desarrollo por medios audiovisuales de temas concretos, los guionistas, una vez que hayan elegido la asignatura y el grado sobre los que hayan de elaborar el guión, tomarán como base del mismo una lección o fracción de ella, que libremente escojan entre los temas que contenga, cualquiera de los cuestionarios oficiales vigentes en la enseñanza superior, media o profesional, o de los manuales de más frecuente uso en la enseñanza primaria, haciendo constar en la portada del guión la advertencia de "Este guión pretende desarrollar la lección... del programa de la asignatura de..., vigente en el (Instituto, Universidad o escuela) de..., transcribiendo acto seguido el citado tema o indicando el texto de enseñanza primaria del cual se ha tomado la lección desarrollada por el guión.

3.ª Se dará preferencia a los guiones que desarrollen temas abstractos, como por ejemplo, en Gramática, el artículo, el verbo, etc.

4.ª Se dará asimismo preferencia a los guiones técnicos en los que se detallen todos los aspectos del futuro film, tales como acompañamiento musical, gráficos, bocetos, etc.

5.ª Los guiones tendrán la extensión máxima correspondiente a una película de quince a veinte minutos de duración.

6.ª Los autores de guiones que merezcan interés a juicio del Departamento de Filmología, serán llamados a colaborar en las tareas del mismo en concepto de becarios del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Se han recibido numerosos guiones, que tratan de diversos temas y que están siendo objeto de estudio detenido del Departamento para su selección previa.

Los guiones abarcan desde lecciones de gramática y geometría para Escuelas de Enseñanza Primaria hasta lecciones de Derecho político y Caracte-



rología, destinados a la Universidad, junto con otros musicales, cuentos escenificados con muñecos (marionetas) y romances.

⊗

Funcionan actualmente en Madrid tres instituciones de fundación reciente destinadas al estudio de los problemas de organización escolar y política educativa: la Oficina de Educación Ibero-Americana, el Seminario de Política Educativa Ibero-Americana, radicadas ambas en el Instituto de Cultura Hispánica, y el Seminario de Educación, integrado dentro de los cursos que organiza el Instituto de Estudios Políticos.

El primero de estos organismos está consagrado al estudio de temas docentes relacionados con Iberoamérica y publica mensualmente un boletín con el título de *Noticias de educación iberoamericana*. Tiene además en preparación una *Antología del pensamiento pedagógico iberoamericano* y un *Repertorio de revistas de educación editadas en español y portugués*. Para 1952 proyecta la realización de un triple programa de Estudios, Publicaciones y Movimiento internacional, en relación este último con los puntos del programa de la UNESCO para 1952 referentes a la Escuela de base y a la educación fundamental.

El Seminario de Política Educativa Iberoamericana está constituido por un número bastante crecido de especialistas en diversos temas jurídicos y sociales, y se propone durante los meses que quedan de curso y durante el próximo verano estudiar, en régimen de ponencias independientes, los más graves problemas planteados por la enseñanza laboral, la enseñanza técnica, la protección escolar, la enseñanza media y la enseñanza primaria. En el pleno del Seminario celebrado el día 3 de abril pasado, se acordó que la reunión próxima fuera consagrada al examen de la ponencia sobre la enseñanza técnica.

El Seminario de Educación del Instituto de Estudios Políticos se centra en una labor de documentación, para lo cual reúne publicaciones y revistas españolas y extranjeras, y de formación de un pequeño y selecto grupo de especialistas en cuestiones de organización y política educativa, con exclusión de los aspectos de técnica pedagógica. Se propone este Seminario publicar, con fines de circulación privada, una bibliografía general de cuantos estudios sobre estas materias han aparecido en España desde 1936.

⊗

*El Norte de Castilla*, de Valladolid, publica en su número correspondiente al día 2 de abril el texto íntegro de las conclusiones elevadas por la Asamblea de Educación Nacional del Distrito de Valladolid al Ministro de Educación Nacional. Vale la pena, seguramente, dar noticia de ellas, pues transcriben las principales preocupaciones docentes que hoy se dejan sentir en una región de gran extensión geográfica y mucha población escolar.

Se ordena en los apartados siguientes:

a) *Instituciones culturales interprovinciales*.—La Delegación de Educación acentúa la necesidad de establecer en el distrito de Valladolid un centro de estudios que puede denominarse "Simancas", cuya finalidad sería fomentar el interés sobre las investigaciones interprovinciales, con creación de premios y un sentido general de protección y coordinación de tareas.

b) *Construcciones docentes*.—La Delegación de Educación apoya los proyectos de construcción de un edificio para Instituto de Enseñanza Media y de una Escuela Profesional de Comercio en Alava; de una Escuela Profesional de Comercio y de una residencia de estudiantes en Burgos; de la ciudad escolar en Guipúzcoa; de la Escuela del Magisterio Femenino, con su graduada aneja en Palencia; de dos Escuelas del Magisterio, una para cada sexo, con sus graduadas anejas, en Santander; de una Escuela del Magisterio en Vizcaya, para que pueda desalojarse el local del Grupo Escolar que hoy se ocupa, y la independización en la misma provincia de los Institutos de Enseñanza Media y la Escuela de Comercio, y finalmente la construcción de un Instituto femenino en Valladolid y el apoyo a los proyectos sobre la nueva Facultad de Medicina.

c) *Publicaciones de estudio o divulgadoras*.—Se propugna la fundación de una revista que ofrezca en síntesis las publicaciones recientes de carácter cultural de mayor interés.

d) *Misiones culturales*.—Sugiere también la Asamblea la utilización de equipos automóviles, con cintas magnetofónicas y películas cinematográficas, para la divulgación cultural.

e) *S. E. P. E. M.*—Las aspiraciones de esta entidad se centran en tres puntos: la constitución de albergues de verano para el profesorado, el que se encomiende a sus afiliados militantes, titulados universitarios, la disciplina de formación política en los centros de Enseñanza Media y el que se reorganice la protección escolar recogiendo en un único cuerpo orgánico las múltiples disposiciones dispersas sobre el tema, fijando las circunstancias justificativas de este derecho y las condiciones mínimas de aplicación y conducta necesarias.

f) *S. E. P. E. S.*—Hace hincapié en la importancia de la formación política dentro de la Universidad, y cree debe acomodarse en función de las materias específicas de cada Facultad. Asimismo, en conjunto con el S. E. P. E. M., manifiesta la urgencia de mejorar la situación económica del profesorado adjunto en sus diferentes grados de enseñanza. Su dotación no debe ser inferior a la que actualmente disfruta el profesorado de los centros de Enseñanza Media Profesional. El acceso a las adjuntías debe hacerse por oposición.

g) *S. E. P. E. T.*—Plantea la necesidad de facilitar la formación de titulados técnicos, escalón básico para la industrialización nacional, con las instalaciones adecuadas.

h) *S. E. M.*—Varios son los puntos en que centra sus conclusiones: imprimir un carácter permanente a la campaña contra el analfabetismo, haciendo efectiva la obligatoriedad de asistencia a las clases diurnas de las escuelas primarias y dotando justamente las clases de adultos. También se propugna la ampliación de permanencia en filas para los reclutas que no exhiban el certificado de escolaridad. Respecto a las oposiciones del Magisterio se considera necesaria su realización en todas las provincias, distribuyéndose la totalidad de las plazas a cubrir proporcionalmente al número de opositores que actúen ante cada tribunal. En lo que toca a la protección de los huérfanos del Magisterio se señala la necesidad de que la Mutualidad Nacional se haga cargo de ella en todos los aspectos, y el inmediato incremento de las pensiones.

Sobre los beneficios de la Mutualidad del Magisterio fueron adoptadas tres conclusiones: implantarlos en relación a los maestros jubilados a partir de la fecha en que entró en vigor en Reglamento de la Mutualidad; que estos maestros sigan abonando la cuota de mutualistas correspondiente al último sueldo disfrutado en activo para que puedan percibir los beneficios del 30 por 100 de dicho último sueldo, y sustituir el subsidio por defunción, establecido en el art. 24 del Reglamento (diez mensualidades del último sueldo), por el 30 por 100 de este último sueldo, tratándose del cónyuge o hijos legítimos; ello con carácter vitalicio, salvo las limitaciones legales.

Por lo que afecta a los concursos o traslados se sugiere la concesión de puntuación especial a los votos de gracias otorgados por la inspección provincial, a fin de valorar debidamente la actuación profesional de los maestros.

En último término se insiste sobre la urgencia de aumentar la dotación presupuestaria de material, a fin de que las escuelas dispongan del mínimo de instrumentos de trabajo, procediéndose a la revisión rigurosa de las actuales subvenciones, por si hubiese necesidad de dedicar parte de estos recursos al indicado fin.

⊗

En el diario *España*, de Tánger, correspondiente al 30 de abril, se publica una interesante información sobre la labor cultural realizada en el Protectorado, con ocasión de cumplirse el primer año del mandato del Teniente General García Valiño al frente de la Alta Comisaría. Al tomar posesión el Alto Comisario manifestó su preocupación por los problemas docentes y su intención de darles lugar destacado. Los siete millones de pesetas consignados en el primer plan quinquenal ascendieron a 41,5 millones; esto es, un 45 por 100 del total del plan.

Están en construcción, y se inaugurarán en el curso próximo, las escuelas marroquíes de Farhana (niñas) y las de Targuist, Tetuán (un grupo escolar en el barrio de Málaga), Larrache (una de niñas y ampliación de



una de las de niños), Chauen (ampliación de la de niños) y las rurales del zoco del Had de Beni Derkul, zoco del Had de Ruadi y Snada. Han de empezarse inmediatamente dos grandes grupos escolares musulmanes (niñas y niños) en Villa Sanjurjo. Hay que consignar también el aumento de matrícula registrado y el de los libros escolares, la mayor parte de ellos de autores marroquíes.

La Enseñanza Media ha sufrido honda transformación al completar el ciclo de enseñanzas del Bachillerato marroquí; el Instituto de Tetuán, como expresaba muy recientemente el Director de Enseñanza Media musulmán, Sr. Aziman, ha alcanzado así toda la eficiencia que anhelaba. Sobre esta trascendental reforma pueden leer nuestros lectores una crónica en este mismo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

También hay que señalar el incremento de los libros de texto, unos de

autores marroquíes y otros procedentes del Oriente Medio, y especialmente de Egipto.

Al servicio de la dignificación del profesorado hay que señalar las distintas medidas tomadas para mejorar, en todos los órdenes, su situación administrativa.

Hacen falta bachilleres (en su grado medio y superior) para que pueda haber más titulados y más universitarios. A tal fin se ha creado, y está en funcionamiento, el centro de enseñanza media marroquí de Nador, dependiente del Instituto de Tetuán; pendiente de pequeños detalles de funcionamiento, el centro de Alcázarquivir.

La Escuela Politécnica ha aumentado sus actividades en cursos intensivos, que tienden a la capacitación del mayor número de jóvenes marroquíes. Las Escuelas del Magisterio, beneficiadas por el incremento de la enseñanza media, vivero del que ella

se nutre, anotan este año en su historial un acontecimiento: la equiparación del título de maestro marroquí al del español a los efectos de sus estudios superiores de Pedagogía en la Universidad española, estudios que capacitarán al maestro marroquí para ocupar plazas de profesor en las Escuelas Normales, desempeñar funciones de inspector, etc. Finalmente, la creación de la Residencia Hispano-marroquí en la Ciudad Universitaria de Madrid, de la que se hace mención en otro lugar de esta misma reseña de actualidad, y la creación de la residencia de estudiantes de Tetuán, completan el cuadro.

En lo que toca a la enseñanza religiosa ha de destacarse la reorganización del Consejo Superior de Enseñanza Islámica; la reglamentación interna de este Consejo, y, sobre todo, el reglamento de la enseñanza religiosa ya aprobado por la Alta Comisaría y sólo pendiente de publicación.

## HISpanoAMERICA Y EXTRANJERO

La publicación periódica *Perspectivas de la UNESCO*, de 21 de marzo de 1952, transcribe interesantes datos sobre la situación de la educación técnica en el Perú. En 1951 el número de alumnos matriculados en los Institutos Técnicos de aquel país alcanzó la cifra de 16.654, lo que representa un aumento de 65 por 100 en el curso de los tres últimos años. El presupuesto consignado a estos efectos ha aumentado en un 77 por 100, y han sido creados ocho Institutos dedicados a la educación industrial de la mujer. En la educación agropecuaria se han modificado los programas, de acuerdo con las observaciones de los Institutos Técnicos competentes, adquiriéndose herramientas, máquinas y útiles por valor de 60.000 soles.

El número de *Ecclesia* correspondiente al día 29 de marzo nos informa sobre la libertad de enseñanza en Filipinas. El art. 14 de la Constitución política de este país dice así: "La enseñanza religiosa opcional se mantendrá en las escuelas públicas." En la práctica, sin embargo, la oportunidad que se da a los niños para estudiar religión no es plenamente satisfactoria, pues la ley exige que los padres hagan constar por escrito su consentimiento, y la enseñanza se constriñe a un tiempo de cuarenta y cinco minutos después de las doce del día, en una hora de descanso, ya que a la una de la tarde se reanudan las clases. Afortunadamente, la buena voluntad de muchos inspectores de enseñanza amigra los inconvenientes de la legislación, y los mismos maestros de las escuelas públicas colaboran fervientemente con sacerdotes y catequistas. Hasta en las Universidades no católicas de Manila tienen entrada, por es-

tas razones, los profesores de religión.

Ha de destacarse la gran importancia que en la formación religiosa de los niños filipinos tiene la "Obra de los catequistas", radicada en la Universidad de Santo Tomás, de Manila, y que comprende más de 1.000 docentes. De ella ha dicho el Director nacional de la Acción Católica filipina que "es difícil que su organización y actividad pueda ser superada en ninguna parte del mundo".

Recientemente se ha reunido en Río de Janeiro el Congreso Interamericano de estudiantes. Deben destacarse tres de sus resoluciones: la creación de un pasaporte estudiantil, el establecimiento de una estación de radio intercontinental y la colaboración de las Universidades en la lucha contra el analfabetismo.

El pasaporte será expedido a todos los estudiantes universitarios al ingresar en las Facultades y tendrá validez en todo el Continente. La radioemisora está al servicio de las organizaciones estudiantiles de los países americanos, con filiales en cada uno de ellos. La lucha contra el analfabetismo finalmente se realizará mediante la organización de escuelas nocturnas, donde los estudiantes de las diversas Facultades enseñarán a leer y a escribir gratuitamente.

Una petición de pasaporte especial universitario análoga a la del Congreso de Río de Janeiro ha sido elevada recientemente al Gobierno por los estudiantes de la Alemania occidental.

Entre los más importantes sucesos de la actualidad educativa en Hispanoamérica ha de destacarse el estable-

cimiento de la enseñanza gratuita en la Argentina; o, mejor, la extensión de la gratuidad a la Enseñanza Media, puesto que ya existía, por resolución del Gobierno Perón, en las Enseñanzas Primaria y Superior.

El diario lisboeta *Las Noticias* del día 15 de febrero pasado publicó un artículo de Ferreira de Mira, distinguido especialista en cuestiones docentes, titulado "O ensino e as indústrias", en el que se comentan las relaciones de las Comisiones inglesas enviadas a Norteamérica con objeto de estudiar la coordinación entre la Industria y la Escuela técnica. Una de ellas, integrada por representantes de la industria y de los Colegios técnicos de Inglaterra, estudió la colaboración entre las grandes industrias y la Universidad americana, y la otra la racionalización de la máquina administrativa. Productividad, educación técnica y eficacia administrativa son tres factores que están en relación íntima. No serán probablemente aplicables a nuestra industria, como no lo son a la portuguesa, según observa Ferreira de Mira, los métodos norteamericanos; pero su conocimiento puede ayudarnos mucho a encontrar soluciones propias. En el próximo número de esta Revista un especialista español tratará ampliamente el tema, que es hoy objeto de especialísima atención en los círculos educativos y técnicos de todo el mundo.

La reforma escolar sueca actualmente en curso tiende a la implantación de una escuela única cuyos estudios durarán nueve años y que abarcará las antiguas categorías de Escue-



las primaria, media y de señoritas, aunque los "gimnasios" seguirán ocupando lugar aparte. La nueva Escuela se preocupará ante todo de la formación individual de los alumnos, disminuirá el número de horas de clase y trabajos en casa, e impondrá a cada alumno la obligación de aprender un idioma extranjero por lo menos. El inglés se comenzará a partir del quinto curso, el alemán en séptimo y el francés en noveno. En los dos últimos cursos la enseñanza se orientará en un sentido profesional. El año escolar comprenderá treinta y nueve semanas.

La realización de esta reforma exigirá un período de diez años.

⊗

En el Schleswig-Holstein, región alemana fronteriza a Dinamarca, está iniciándose la creación de un nuevo tipo de escuela superior popular (*Volkshochschule*). Esta escuela tiene como fines principales formar el criterio y la personalidad del alumno, desarrollar su espíritu crítico y dirigir sus estudios con arreglo a sus aptitudes personales. Reunirá en sí alumnos de los antiguos cursos primarios de las Escuelas Medias y de las Escuelas Superiores, distribuidos en tres secciones: práctica, teórica y científica. La enseñanza en dicha Escuela se organizará de forma que se pueda facilitar el paso de una sección a otra. Los alumnos tendrán ocasión de participar en su administración, lo cual contribuirá a desarrollar en ellos el sentido de la responsabilidad.

⊗

Según datos estadísticos de 15 de noviembre del pasado año, la población escolar francesa de Enseñanza Media comprende un total de 463.085 alumnos, que ascienden a 491.135 si incluimos Argelia.

En esta población escolar hay 81.890 internos de la Metrópoli y de los Departamentos franceses de Ultramar; cifra que, incluida Argelia, se eleva a 88.179.

Estas estadísticas señalan un acrecentamiento de la población escolar con respecto a la misma fecha de 1950 de 24.673 alumnos y un aumento en 4.623 del número de alumnos internos.

Como dato comparativo puede anotarse que en España el número total de estudiantes de Enseñanza Media es de 213.818, según los datos correspondientes al curso 1948-49 que se recogen en el *Anuario Estadístico de España* de 1951.

⊗

Una crónica de Alberto Chaves publicada en la Prensa española durante el mes de marzo informa de que una de las tareas que se propone Lincoln Mac Veagh, nuevo Embajador de los Estados Unidos en España, es la conclusión de un tratado cultural, por el cual los estudiantes técnicos españoles se trasladen a Norteamérica y los estudiantes de Humanidades norteamericanos vengan a España. Como

preludio de esta labor cultural del Embajador, se ha dispuesto por una Junta Universitaria norteamericana radicada en Washington e integrada por representantes de diversos Estados de la Unión, el envío a España de mil estudiantes durante el verano próximo, escogidos preferentemente entre los de origen español. La mayor parte de ellos estudiarán Filosofía, Literatura y Latín, y también algunos se consagrarán al Derecho, a la Pintura y al Arabismo. Veinte estudiantes de origen sueco del Estado de Wisconsin estudiarán Teología. Ochocientos de estos estudiantes son católicos.

Las clases no serán libres, sino organizadas conforme a un plan y con exámenes finales. La masa de estudiantes se distribuirá entre Madrid, Barcelona, Salamanca, Valladolid, Sevilla, Valencia y Santiago de Compostela, principalmente.

⊗

El Ministerio de Educación de Baviera se preocupa por reconstruir el tradicional prestigio cultural de la región, representado principalmente por las tres Universidades de Munich, Erlangen y Wurzburg. Según declaraciones del Ministro, doctor Josef Schwalber, los Institutos de la Universidad de Munich necesitan un crédito de 48 millones de marcos y la Biblioteca Nacional, 20 millones.

El presupuesto bávaro de Educación, con sus 37,3 millones de marcos de ingresos y 343,3 de gastos, se ha incrementado continuamente desde 1946. De la cantidad consignada, 153 millones se destinan a la Enseñanza Primaria y se han podido instituir con ellos 1.773 nuevas clases.

⊗

Es interesante conocer las proporciones entre profesores y alumnos en la Universidad alemana actual. La enseñanza oficial de 206.389 estudiantes matriculados en las Universidades y Escuelas Especiales de la República federal alemana durante el semestre de verano de 1951, corrió a cargo de 1.893 catedráticos numerarios. Cada uno de ellos tuvo, por consiguiente, que enseñar y dirigir en sus trabajos a un promedio de 56 estudiantes. Este promedio era únicamente de 20 estudiantes en 1880, de 34 en 1907 y de 43 en el año 1927.

El número máximo de estudiantes por cada profesor lo registra la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas, con 107 alumnos por cátedra, mientras que las Facultades de Teología no pasan de 38.

Además de los 1.893 numerarios, enseñan en las Universidades y Escuelas Especiales de la República federal 107 catedráticos invitados, 402 catedráticos ya jubilados y 2.082 catedráticos no numerarios.

⊗

En mayo próximo, según referencias del boletín *Perspectivas de la UNESCO*, se iniciará en Londres, a título experimental, la transmisión de programas educativos por televisión, di-

rigidos a alumnos de seis Institutos de Enseñanza Media. El propósito de esta experiencia, que correrá a cargo de la British Broadcasting Company y School Broadcasting Council, es comprobar la eficacia de la televisión como complemento del programa normal de estudios y su posibilidad de utilizarla sistemáticamente. El programa inicial abarcará 20 lecciones, espaciadas a lo largo de un mes y repartidas en cinco series de cuatro lecciones cada una, correspondientes a las siguientes materias: Ciencias, Estética, Asuntos públicos y Progreso industrial.

Durante esas lecciones se mostrarán diversas experiencias de Física y Química, se emplearán los diagramas y la microfotografía, se retransmitirán películas, se realizarán transmisiones desde el exterior, etc.

⊗

Damos cuenta a continuación, sin perjuicio de volver sobre la materia en uno de nuestros próximos números, de las principales actividades proyectadas por la UNESCO durante el presente año de 1952, en relación con la Educación. Dichas actividades se reseñan en el proyecto de programa para 1952 presentado por el Consejo Ejecutivo, e impreso en París en febrero de 1951.

La Educación abarca la primera de las nueve partes en que se divide la proyectada gestión de la UNESCO. Dentro de él se distinguen los capítulos siguientes: 1) Mejoramiento de la Educación por medio del intercambio de informaciones. 2) Extensión de la Educación. 3) Educación para la comprensión internacional.

El primer capítulo incluye una serie de autorizaciones que el Consejo Ejecutivo concede al Director General para prestar ayuda, mediante subvenciones y servicios, a las organizaciones internacionales encargadas del intercambio de informaciones en el campo de la Educación, y de asociarlas a la obra de la UNESCO, y también para "continuar asegurando, en cooperación con los Estados miembros y las organizaciones internacionales competentes —especialmente la Oficina Internacional de Educación y las organizaciones profesionales del personal docente—, los servicios que correspondan a un Centro de documentación, de estudio y de difusión e intercambio de informaciones sobre las cuestiones de carácter educativo comprendidas en el programa". En fin, se autoriza también la publicación de las revistas educacionales de la UNESCO: el *Boletín de Educación Fundamental* y de *Educación de Adultos*, la *Revista Analítica de Educación Fundamental*, la *UNESCO y la Juventud* y el *Repertorio Internacional de Organización y Estadísticas Escolares*, así como los resultados de las encuestas e informes que se realicen. Dentro de cada uno de los apartados se pormenorizan las diversas actividades concretas en que se resolverán los objetivos generales.

El segundo capítulo, referente a "extensión de la educación", contiene los apartados siguientes: Educación fun-



damental, educación de adultos, enseñanza gratuita y obligatoria, educación de la mujer, la educación y los problemas especiales de la infancia. El primer apartado incluye la invitación a los Estados miembros para que emprendan y desarrollen las actividades de educación fundamental correspondiente a las necesidades de sus poblaciones y diversas autorizaciones al Director General: facilitación de ayuda técnica a los Estados miembros que lo soliciten, colaborar con el Gobierno de Haití en el "proyecto piloto" que se está realizando en aquella República, proseguir las actividades del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Hispana", y, en último término, promover mediante grupos de trabajo mixtos las consultas entre las Naciones Unidas y las instituciones especializadas en el terreno de la educación fundamental.

La "educación de adultos" comprende como principales gestiones el invitar a los Estados miembros para que desarrollen, en colaboración con la UNESCO, todos los puntos relacionados con tal rama docente, y una autorización a la Dirección General para que establezca un Centro internacio-

nal que atienda a la formación de los especialistas y al mejoramiento de los métodos utilizados en la educación de los trabajadores, además de organizar cursos destinados a éstos. Este Centro funcionará, a título de ensayo, durante el próximo verano.

La "enseñanza gratuita y obligatoria" es otro de los principales problemas que ocuparán a la UNESCO. En este orden se procurará dar cumplimiento a los acuerdos de la Conferencia de Instrucción Pública reunida en Ginebra en julio de 1951. En 1953 se prevé la realización de una Conferencia análoga en el Oriente Medio.

También la educación de la mujer constituye una de las principales tareas incluídas en el concepto general de extensión de la educación, como asimismo todos cuantos problemas atañen especialmente a la infancia, en especial por lo que hace a las consecuencias de la guerra y la depauperación.

El tercer capítulo, que, como dijimos, abarca lo referente a la educación para la comprensión internacional, se resuelve en una gran multiplicidad de cometidos concretos. Está prevista la organización de diversos Seminarios de carácter internacional, entre ellos uno sobre la enseñanza de

las lenguas, cuya reunión queda aplazada a 1953. También se proseguirá la labor de depurar, desde el punto de vista de la comprensión internacional, los manuales escolares, especialmente los de Historia y Geografía. Se atenderá asimismo la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas; la enseñanza acerca de los derechos del hombre (ésta mediante la publicación de folletos que divulguen los principios de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, y a través de un Seminario destinado a los profesores de enseñanza secundaria y escuelas normales), y, finalmente, se prevén diversas actividades tendentes al fomento de las "organizaciones y movimientos de juventud", en cuanto desarrollen el sentido de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad: cursos de formación, campos de trabajo, publicación del Boletín *Noticias para la Juventud*, etc., etc.

Para casi todos los trabajos reseñados se consignan cantidades muy crecidas, que llegan, por ejemplo, a 128.400 dólares con destino a la organización del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Latina".



El primer apartado incluye la invitación a los Estados miembros para que emprendan y desarrollen las actividades de educación fundamental correspondiente a las necesidades de sus poblaciones y diversas autorizaciones al Director General: facilitación de ayuda técnica a los Estados miembros que lo soliciten, colaborar con el Gobierno de Haití en el "proyecto piloto" que se está realizando en aquella República, proseguir las actividades del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Hispana", y, en último término, promover mediante grupos de trabajo mixtos las consultas entre las Naciones Unidas y las instituciones especializadas en el terreno de la educación fundamental.

La "educación de adultos" comprende como principales gestiones el invitar a los Estados miembros para que desarrollen, en colaboración con la UNESCO, todos los puntos relacionados con tal rama docente, y una autorización a la Dirección General para que establezca un Centro internacional que atienda a la formación de los especialistas y al mejoramiento de los métodos utilizados en la educación de los trabajadores, además de organizar cursos destinados a éstos. Este Centro funcionará, a título de ensayo, durante el próximo verano.

La "enseñanza gratuita y obligatoria" es otro de los principales problemas que ocuparán a la UNESCO. En este orden se procurará dar cumplimiento a los acuerdos de la Conferencia de Instrucción Pública reunida en Ginebra en julio de 1951. En 1953 se prevé la realización de una Conferencia análoga en el Oriente Medio.

También la educación de la mujer constituye una de las principales tareas incluídas en el concepto general de extensión de la educación, como asimismo todos cuantos problemas atañen especialmente a la infancia, en especial por lo que hace a las consecuencias de la guerra y la depauperación.

El tercer capítulo, que, como dijimos, abarca lo referente a la educación para la comprensión internacional, se resuelve en una gran multiplicidad de cometidos concretos. Está prevista la organización de diversos Seminarios de carácter internacional, entre ellos uno sobre la enseñanza de las lenguas, cuya reunión queda aplazada a 1953. También se proseguirá la labor de depurar, desde el punto de vista de la comprensión internacional, los manuales escolares, especialmente los de Historia y Geografía. Se atenderá asimismo la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas; la enseñanza acerca de los derechos del hombre (ésta mediante la publicación de folletos que divulguen los principios de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, y a través de un Seminario destinado a los profesores de enseñanza secundaria y escuelas normales), y, finalmente, se prevén diversas actividades tendentes al fomento de las "organizaciones y movimientos de juventud", en cuanto desarrollen el sentido de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad: cursos de formación, campos de trabajo, publicación del Boletín *Noticias para la Juventud*, etc., etc.

Para casi todos los trabajos reseñados se consignan cantidades muy crecidas, que llegan, por ejemplo, a 128.400 dólares con destino a la organización del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Latina".

El primer apartado incluye la invitación a los Estados miembros para que emprendan y desarrollen las actividades de educación fundamental correspondiente a las necesidades de sus poblaciones y diversas autorizaciones al Director General: facilitación de ayuda técnica a los Estados miembros que lo soliciten, colaborar con el Gobierno de Haití en el "proyecto piloto" que se está realizando en aquella República, proseguir las actividades del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Hispana", y, en último término, promover mediante grupos de trabajo mixtos las consultas entre las Naciones Unidas y las instituciones especializadas en el terreno de la educación fundamental.

La "educación de adultos" comprende como principales gestiones el invitar a los Estados miembros para que desarrollen, en colaboración con la UNESCO, todos los puntos relacionados con tal rama docente, y una autorización a la Dirección General para que establezca un Centro internacional que atienda a la formación de los especialistas y al mejoramiento de los métodos utilizados en la educación de los trabajadores, además de organizar cursos destinados a éstos. Este Centro funcionará, a título de ensayo, durante el próximo verano.

La "enseñanza gratuita y obligatoria" es otro de los principales problemas que ocuparán a la UNESCO. En este orden se procurará dar cumplimiento a los acuerdos de la Conferencia de Instrucción Pública reunida en Ginebra en julio de 1951. En 1953 se prevé la realización de una Conferencia análoga en el Oriente Medio.

También la educación de la mujer constituye una de las principales tareas incluídas en el concepto general de extensión de la educación, como asimismo todos cuantos problemas atañen especialmente a la infancia, en especial por lo que hace a las consecuencias de la guerra y la depauperación.

El tercer capítulo, que, como dijimos, abarca lo referente a la educación para la comprensión internacional, se resuelve en una gran multiplicidad de cometidos concretos. Está prevista la organización de diversos Seminarios de carácter internacional, entre ellos uno sobre la enseñanza de las lenguas, cuya reunión queda aplazada a 1953. También se proseguirá la labor de depurar, desde el punto de vista de la comprensión internacional, los manuales escolares, especialmente los de Historia y Geografía. Se atenderá asimismo la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas; la enseñanza acerca de los derechos del hombre (ésta mediante la publicación de folletos que divulguen los principios de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, y a través de un Seminario destinado a los profesores de enseñanza secundaria y escuelas normales), y, finalmente, se prevén diversas actividades tendentes al fomento de las "organizaciones y movimientos de juventud", en cuanto desarrollen el sentido de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad: cursos de formación, campos de trabajo, publicación del Boletín *Noticias para la Juventud*, etc., etc.

Para casi todos los trabajos reseñados se consignan cantidades muy crecidas, que llegan, por ejemplo, a 128.400 dólares con destino a la organización del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Latina".

El primer apartado incluye la invitación a los Estados miembros para que emprendan y desarrollen las actividades de educación fundamental correspondiente a las necesidades de sus poblaciones y diversas autorizaciones al Director General: facilitación de ayuda técnica a los Estados miembros que lo soliciten, colaborar con el Gobierno de Haití en el "proyecto piloto" que se está realizando en aquella República, proseguir las actividades del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Hispana", y, en último término, promover mediante grupos de trabajo mixtos las consultas entre las Naciones Unidas y las instituciones especializadas en el terreno de la educación fundamental.

La "educación de adultos" comprende como principales gestiones el invitar a los Estados miembros para que desarrollen, en colaboración con la UNESCO, todos los puntos relacionados con tal rama docente, y una autorización a la Dirección General para que establezca un Centro internacional que atienda a la formación de los especialistas y al mejoramiento de los métodos utilizados en la educación de los trabajadores, además de organizar cursos destinados a éstos. Este Centro funcionará, a título de ensayo, durante el próximo verano.

La "enseñanza gratuita y obligatoria" es otro de los principales problemas que ocuparán a la UNESCO. En este orden se procurará dar cumplimiento a los acuerdos de la Conferencia de Instrucción Pública reunida en Ginebra en julio de 1951. En 1953 se prevé la realización de una Conferencia análoga en el Oriente Medio.

También la educación de la mujer constituye una de las principales tareas incluídas en el concepto general de extensión de la educación, como asimismo todos cuantos problemas atañen especialmente a la infancia, en especial por lo que hace a las consecuencias de la guerra y la depauperación.

El tercer capítulo, que, como dijimos, abarca lo referente a la educación para la comprensión internacional, se resuelve en una gran multiplicidad de cometidos concretos. Está prevista la organización de diversos Seminarios de carácter internacional, entre ellos uno sobre la enseñanza de las lenguas, cuya reunión queda aplazada a 1953. También se proseguirá la labor de depurar, desde el punto de vista de la comprensión internacional, los manuales escolares, especialmente los de Historia y Geografía. Se atenderá asimismo la enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas; la enseñanza acerca de los derechos del hombre (ésta mediante la publicación de folletos que divulguen los principios de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, y a través de un Seminario destinado a los profesores de enseñanza secundaria y escuelas normales), y, finalmente, se prevén diversas actividades tendentes al fomento de las "organizaciones y movimientos de juventud", en cuanto desarrollen el sentido de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad: cursos de formación, campos de trabajo, publicación del Boletín *Noticias para la Juventud*, etc., etc.

Para casi todos los trabajos reseñados se consignan cantidades muy crecidas, que llegan, por ejemplo, a 128.400 dólares con destino a la organización del "Centro de formación de personal y preparación de material de educación fundamental para América Latina".



## Reseña de libros

LUCIANO NOVO DE MIGUEL: *La formación profesional obrera. Fundamento básico del resurgimiento económico de España*. Madrid, 1952. 48 páginas.

El señor Novo de Miguel, catedrático de Escuelas Industriales, ha editado en folleto su conferencia sobre los problemas de la formación profesional obrera, dictada entre los años 1948 y 1951 en diversos centros docentes y profesionales de España. En la primera parte se traza la evolución de las enseñanzas industriales desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, la segunda examina el estado actual de dichas enseñanzas y la tercera expone las ventajas que su organización reportaría en los aspectos económico y político.

Durante el siglo XIX se establecieron Conservatorios y Escuelas de Artes y Oficios, que no obtuvieron una organización de tipo general. En el año 1901, con motivo de la reforma general de la Enseñanza del Conde de Romanones, se crearon nueve "Escuelas Superiores de Industria" con tres clases de estudios: enseñanzas de práctica industrial, enseñanzas de perito industrial y enseñanzas nocturnas para obreros. En los años siguientes se acumularon una serie de incoherentes planes de reforma, que se suceden hasta el año 1924. En dicho año se publicó el Estatuto de Enseñanza Industrial, por el que la enseñanza técnica quedó vinculada al Ministerio de Trabajo y dividida en tres grados: enseñanzas obreras, cursadas en Escuelas de Trabajo; enseñanzas profesionales, cursadas en Escuelas Industriales, para la formación de Peritos, y enseñanzas facultativas, cursadas en las Escuelas de Ingenieros, para Ingenieros Industriales. Cuatro años después, se promulgó un nuevo "Estatuto de Formación Profesional", basado sobre las Oficinas de Orientación Profesional y Escuelas de aprendizaje, las Escuelas de Trabajo para la formación de oficiales y maestros obreros y las Escuelas Industriales para la formación de auxiliares industriales y técnicos de diversas especialidades, en sustitución de los Peritos. Al advenimiento de la República, los servicios de formación profesional retornaron al Ministerio de Instrucción Pública. Con posterioridad a la terminación de la guerra, se creó la Junta Central de Formación Profesional y el Gabinete Técnico de la Dirección General.

A continuación estudia el señor Novo los principales problemas planteados por la Orientación profesional, y esboza las líneas de la organización actual de las enseñanzas técnicas hasta la reciente instauración de los Institutos Laborales.

La parte crítica que cierra el folleto sienta en tres causas el retraso de las enseñanzas técnicas profesionales en España: la falta de ambiente adecuado, el mal enfoque del problema desde su origen y la imposibilidad de que la resolución corra a cargo de un solo Ministerio.

Como soluciones urgentes propone el autor la creación de mil Escuelas de Trabajo en todo el territorio nacional, la ampliación de las promociones en las Escuelas de Ingenieros y la instauración de Institutos de Orientación Profesional en todas las provincias.—R.

FLORIANO CUMBREÑO: *El problema pedagógico de la Enseñanza Media*. Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 1952. 100 págs.

Se trata de un ciclo de conferencias del doctor Floriano Cumbreño, desarrollado en la Universidad de Oviedo con motivo de las numerosas polémicas que en el año pasado se dieron en torno a la Enseñanza Media. El autor se propone, partiendo de la experiencia pedagógica y dejando de lado toda clase de intereses, plantear qué es y cómo debe ser la Enseñanza. La obra, sugestiva e interesante, es digna de elogio por su objetividad y limpidez de criterio.

Vamos a señalar algunos puntos de la articulación del Bachillerato que establece, sin detenernos (aunque contra nuestra voluntad) en su fundamentación pedagógica, que, en general, consideramos acertada.

El criterio sustentado es el del Bachillerato de siete cursos, agrupados en *Bachillerato General* y dos *Bachilleratos Especiales*. El Bachillerato General constaría de cinco ciclos de disciplinas: Matemáticas, Ciencias Físicoquímicas, Naturaleza, Lenguaje y Geografía e Historia. Los Bachilleratos Especiales, de Letras y Ciencias, justificando ampliamente el criterio de la especialización. Ambos tendrían de común los estudios filosóficos, de las ciencias sociales y políticas, la orientación profesional y el segundo idioma extranjero. Los de Ciencias completarán las Matemáticas, Física, Química e Historia Natural. Los de Letras, el griego, Literatura, Historia de la Civilización y Geografía humana y económica.

Respecto a la estructura señalada, sólo hemos de indicar que, en teoría, la orientación profesional debiera extenderse a todos los cursos; pero en la práctica desgraciadamente es imposible hacerlo en ninguno, pues ni siquiera existe el órgano universitario que capacite técnicos para llevarla a cabo. Es interesante el criterio

de que la Religión no debe ser asignatura.

El autor nos presenta el Bachillerato como algo que tan sólo se estudia en los Institutos, pues casi todos los demás centros no cumplen la estructuración de las disciplinas a estudiar.

Respecto al Profesorado, es de destacar el acierto de poner de relieve la ausencia de preparación didáctica del mismo, y sus graves consecuencias. La solución que propone el autor nos parece acertada. Respecto al derecho a enseñar, encuentra que ciertamente éste es general, pero reconoce al Estado el derecho exclusivo de la colación de títulos y el exigir las garantías mínimas de locales, higiene, moralidad y capacidad científica del Profesorado. Finalmente, plantea el problema de los *exámenes*. Da una solución, suponiendo practicado lo que anteriormente sostiene: el suprimirlos, por variadas razones de índole pedagógica. Respecto al Examen de Estado, supone que es el Estado quien debe hacerlo, siendo presididos los Tribunales por un Catedrático de Universidad, y mostrando la esperanza de una dulcificación en las relaciones entre la enseñanza oficial y la privada.

En conclusión, consideramos que esta obra es una aportación positiva al discutido tema. Y la consideramos positiva por este raro hecho: que los argumentos esgrimidos son de orden estrictamente pedagógico.—C. L. C.

JUAN BAUTISTA LLORCA MARTÍNEZ: *La Química en la Escuela Primaria*. Instituto Editorial Reus. Madrid, 1951.

Juan Bautista Llorca, profesor numerario de Escuelas del Magisterio, nos ofrece en este libro, editado por el Instituto Editorial Reus, el fruto de largos años de experiencia docente, como maestro primario. Tras una primera parte introductoria, en la que el profesor Llorca sugiere una serie de normas acerca de la utilización de su libro por el maestro primario, establece, en la segunda, los fundamentos indispensables para un elemental conocimiento de la Química por el niño. De las dos partes restantes, más extensas, en que se divide el libro, estudia en la tercera los metaloides y sus derivados, consagrando la cuarta y última a los metales y sus principales compuestos.

*La Química en la Escuela Primaria* consta, fundamentalmente, de cuarenta y tres capítulos, que vienen a ser como una reproducción taquigráfica de otras tantas lecciones, desarrolladas por el autor ante sus alumnos, en la Escuela. Son lecciones independientes



unas de otras —“monográficas”, las llama Juan Bautista Llorca—, que se prestan a ser dadas en un orden cualquiera, ya que ninguna de ellas presupone conocimientos expuestos en otra anterior. El maestro, según su conveniencia o la impuesta por alguna circunstancia concreta, podrá echar mano de este o de aquel capítulo del libro para preparar, rápida y suficientemente, una explicación, dispuesta para la fácil asimilación y comprensión por sus discípulos.

El principal mérito del libro que analizamos, reside en lo diáfano y sencillo de su exposición, y en tono eminentemente práctico que se ha procurado dar a la enseñanza de la Química. El autor, decidido partidario de la escuela activa, prescribe de una manera eficiente el sistema pedagógico de aquellos maestros que “actúan” demasiado, con detrimento de la verdadera formación del alumno, reduciendo su misión a la de simples tomadores de lecciones. Con la presente obra, como guía, desaparece este carácter pasivo de la enseñanza, que se hace viva, ágil, dinámica, eminentemente formativa.

Tienen, además, las enseñanzas ofrecidas en *La Química en la Escuela Primaria* un distintivo marcadamente utilitario: el de ilustrar a los niños, para que puedan resolver acertadamente una serie de pequeños problemas, relacionados con la Química, que surgen diariamente en la vida ordinaria del hogar, del taller o del campo y que, por no poseer el niño la más leve noción de esta ciencia, causan a veces perjuicios más o menos graves que, con un conocimiento práctico de la Química, adquirido en la Escuela, se podrían evitar o, al menos, remediar.

Todas las cualidades citadas hacen de *La Química en la Escuela Primaria* una obra interesante, útil para los maestros, y cuyas líneas generales y estilo pedagógico deberían ser seguidos por aquéllos, no sólo en la enseñanza química, sino en la de todas las materias de la Escuela Primaria.— O. DE S.

F. DE HOVRE: *Pensadores pedagógicos*. Traducción española de JOSÉ MARÍA BERNÁLDEZ. Edición Fax. Madrid, 1951.

El libro que nos ofrece el profesor de Pedagogía de Gante, doctor Franz de Hovre, es una antología, en el más estricto sentido de la palabra. Con un criterio selectivo, el autor va pasando revista, agrupados por nacionalidades, a aquellos pensadores contemporáneos que aportaron nuevas teorías y personales hallazgos al campo pedagógico, tomándolo en su más amplia acepción. De hecho —dice— no pocos escritores figuran en la obra que no pertenecen a la corporación pedagógica, pero cuyas originales observaciones han enriquecido la “Summa” de hallazgos de los investigadores profesionales.

Tras breve nota biográfica y bibliográfica de cada uno de los pedagogos seleccionados, y de indicar su significación en el campo de la ciencia por ellos cultivada, el doctor De Hovre

añade unas cuantas páginas —las más características, a su juicio— espiadas de la obra del autor reseñado. Por otra parte, y para que el lector no pierda la visión de conjunto, cada grupo étnico de pedagogos —norteamericanos, germánicos, ingleses, franceses, holandeses e italianos— va precedido de una “introducción”, en la que se compendian las notas esenciales de los mismos.

El intento del autor, al escribir este libro, ha sido el de familiarizar a sus lectores con las grandes corrientes de la Pedagogía contemporánea, y, sobre todo, ponerles en contacto con las figuras cimeras de ella, como resorte eficaz para despertar en el ánimo de aquellos que comienzan a trabajar “el culto hacia los prototipos de las ciencias pedagógicas, medio directo de encarrillarles en el camino de la cultura personal, y de hacerles andar por él con pasos de gigante”. El profesor De Hovre tiene el íntimo convencimiento de que la obra de la educación sacará mucho de este contacto directo con las obras de los pensadores eminentes. Para él, la conversación con el pensamiento dominador, incisivo, lleno de sustancia del escritor rebosante de ideas, obra en nosotros de muy otra manera que la exposición didáctica y fría de un teorizante. *Nuestra Pedagogía —dice— se quedará en un ser anémico, hasta tanto que el estudio de las mejores páginas de nuestros pedagogos no haya revestido el esqueleto teórico con la carne viva de una palabra llena de sentido y de emoción, hasta tanto que no circule en las venas de la rica sangre de sus ideas fecundas.*

Realmente creemos que la obra del doctor De Hovre consigue el fin que se propuso su autor al escribirla: y ese es el mayor mérito que le podemos atribuir. Con su lectura obtenemos, no sólo una panorámica completa de la ciencia pedagógica contemporánea, a través de las páginas antológicas de los más eximios cultivadores de ella, sino también sentimos nacer en nosotros el deseo de seguirlos en la ruta que ellos nos marcaron.

Completa la obra un estudio de los pedagogos contemporáneos especiales, original de María Angeles Galino, profesora de la Universidad de Madrid y colaboradora del Instituto “San José de Calasanz”, escrito por sugerencia del propio doctor Franz de Hovre, para ser agregado a su libro y encajado plenamente dentro de las características y trayectoria del mismo.

“Les Carrières de l'enseignement”. *Avenirs*. Numéro spécialisé, 41-42. Noviembre-diciembre 1951; 100 págs.

Este número monográfico de *Avenirs* nos ofrece la variada gama de las profesiones educadoras, docentes, en Francia: maestro de Enseñanza Primaria, profesorado de Enseñanza Media y de Enseñanza técnica, profesorado universitario, y profesores especiales: educación física, dibujo, música...

En un breve prefacio el Ministro de Educación Nacional de Francia, Mr. André Marie, destaca los valores

naturales del profesor, y presenta como la más alta la ocupación pedagógica. Luego, en forma sucinta, aunque clara, se nos muestra el marco completo de la organización de la Enseñanza en tierras galas. La organización oficial o ministerial con sus Direcciones generales, Servicios, Inspección general, organismos de consulta y servicios regionales. La organización del sistema docente en todas las escuelas: edad mínima de iniciación de estudios, duración de los mismos y requisitos exigidos para ingresar en cada una de las ramas del aprendizaje magisterial.

La importancia de este folleto, que por la extensión y precisión pudiera servir de base para un voluminoso libro dedicado a la profesión enseñante, radica en estar enfocado desde puntos de vista de organización y administración. Especialidades en cada rama, número de profesores, sueldos, posibilidades de perfeccionamiento y mejora profesional, modo de ingreso y duración del ejercicio, son presentados cinematográficamente con detalle suficiente para una visión más que global.

La colaboración de especialistas y directores de escuelas convierten este número de *Avenirs* en un completo resumen de orientación profesional para los futuros docentes, señalando los obstáculos que han de vencer antes de desempeñar el magisterio.

Es de particular interés para realizar estudios comparativos de las exigencias y posibilidades de las profesiones docentes en nuestro país y en el vecino.

No debe olvidarse, en todo caso, su finalidad de orientación e información general, que ha obligado a prescindir de análisis detallados y profundos.—H.

FLAMINIO FRANCHINI: *Parificazione e pareggiamento nell'ordinamento della scuola secondaria*. Roma, 1950. 50 págs.

Desarrolla el autor un estudio sobre la situación jurídica de la Segunda Enseñanza en Italia y, tras de analizar la naturaleza de la misma en sus diversas categorías, llega a un intento de interpretación de cuanto sobre el particular dice la Constitución vigente en aquel país.

Estima que, dada la importancia y generalidad que, respecto de la comunidad, tienen hoy los problemas de enseñanza, el Estado moderno encuentra en ésta una de sus exigencias principales, bien que no sea un fin esencial para su propia existencia.

Las diversas situaciones jurídicas de la enseñanza constituyen una gama que discurre desde el sistema medieval en el que esta función quedaba en manos de los particulares, hasta el que hemos presenciado en formas recientes en las que el Estado se arroga una intervención directa y casi exclusivista.

El Estado moderno considera que el problema de la enseñanza es de naturaleza y carácter públicos, si bien reconoce en este campo la existencia de un derecho que afecta al particular. El Estado adopta, respecto de los diversos grados de enseñanza, dife-



rentes posturas; imponiendo a todos los ciudadanos la asistencia a la escuela pública o cuando menos la demostración, mediante examen, de un determinado grado de cultura; o por otra parte, controlando la escuela privada, bien condicionando su existencia a la de ciertos requisitos, bien reservándose un control y un examen para la obtención del título.

Los principios fundamentales que informan la política de Educación son dos: enseñanza obligatoria y libertad de enseñanza. La obligatoriedad se dirige principalmente a los padres, que pueden cumplirla directamente o mediante terceras personas.

La libertad de enseñanza se admite dentro de los límites constituidos por la iniciativa y la intervención estatal. El Estado puede no admitir más enseñanza que la oficial y puede, asimismo, dejar su ejercicio a la iniciativa privada, controlando y protegiendo su desarrollo. A estos dos sistemas ha de añadirse un tercero de carácter mixto, por el que los Poderes públicos atienden directamente a la Educación y, por otra parte, reconocen la existencia de centros privados y confieren a su actividad una eficacia jurídica.

Este sistema, siendo opuesto al monopolio, permite siempre el debido control.

En cuanto al problema de quién ha de realizar la función pública de la enseñanza, el autor estima que en su grado elemental, por tratarse de un mínimo de cultura que se exige a todo ciudadano, corresponde a la Administración central, pudiendo admi-

tirse la descentralización de la enseñanza postelemental, atendiendo a peculiaridades locales.

Es en la Enseñanza Media donde presenta caracteres más graves el problema de establecer el grado de intervención estatal. En la llamada escuela paterna, que se distingue esencialmente por realizarse bajo la directa supervisión y responsabilidad del padre, bien por sí o mediante tercera persona, no se precisa intervención oficial, por cuanto no excede de la esfera de acción del particular y, además, se sitúa dentro del campo intangible de lo privado.

Existe, por otra parte, la escuela media autorizada, cuya actividad no produce consecuencia jurídica alguna. El Estado interviene en la misma exigiendo ciertos requisitos subjetivos al gestor (edad, ciudadanía y condiciones morales y profesionales) y otros de tipo objetivo respecto del plan financiero, local y medios técnicos y didácticos. Mediante un servicio de inspección se comprueba que estos requisitos se dan en todo momento.

La escuela *parificata* es aquella en la que, dentro de un régimen libre de organización, el Estado reconoce a la enseñanza dada iguales efectos jurídicos que a la de sus propios centros. Se exige que los programas sean los oficiales y que los alumnos posean título suficiente que les acredite para realizar los correspondientes estudios. El reconocimiento legal de la escuela *parificata* tiene por efecto una verdadera igualación con respecto a la estatal. En cuanto al gestor, puede ser una persona privada o pública, natural o moral.

Queda, como último tipo, la llamada escuela *pareggiata*, cuyos elementos distintivos respecto de la anterior son los siguientes: a), como gestor sólo puede figurar una entidad pública o eclesiástica; b), la organización de los estudios se establece sobre base idéntica a la de los centros del Estado; c), los profesores se nombran igual que los oficiales, mediante concurso público, oposición o traslado desde otro establecimiento de igual carácter o estatal. Sus sueldos no podrán ser inferiores a los de las escuelas del Estado. En este sistema los profesores y los alumnos gozan de igual situación jurídica que los de carácter oficial.

El autor analiza a continuación la naturaleza de la autorización de constituir escuelas *parificata* y *pareggiata*, afirmando que nos encontramos ante un caso de verdadera concesión administrativa, en la que el concesionario no altera su propia naturaleza pública o privada.

Por último, Franchini nos lleva a un estudio interpretativo del artículo 33 de la Constitución italiana, analizando lo que en una próxima ley ha de entenderse por los términos *paridad, plena libertad y tratamiento escolar equivalente al de los alumnos de las escuelas del Estado*.

El trabajo a que nos referimos, que es sumamente interesante en cuanto a lo que represente la exposición de un sistema legal, presenta mermado su valor doctrinal, por cuanto los problemas jurídicos no quedan analizados suficientemente, si bien no parece que haya pretendido otra cosa el autor.—  
J. F. DE V.



# INDICE

	<u>Páginas</u>
<i>Editorial</i> ... ..	1
Garrido Falla (Fernando): <i>Consideraciones sociológicas sobre Enseñanza Laboral</i> ... ..	3
Sopeña Ibáñez (Federico): <i>El problema de la reforma de las Enseñanzas de Música</i> ... ..	9
Fernández Galiano (Manuel): <i>El griego en el Bachillerato</i> ... ..	12
Aguilera (Ignacio): <i>Una política bibliotecaria</i> ... ..	16
Robles Alvarez de Sotomayor (Alfredo): <i>Problemas y realidades de la Enseñanza Profesional Mercantil</i> ... ..	21
Alonso del Real (Carlos): <i>Sobre la Enseñanza de la Historia</i> ... ..	25
<b>INFORMACIÓN EXTRANJERA</b>	
Roger (Juan): <i>El problema de la colocación de los estudiantes en Francia</i> ... ..	28
Lozano Irueste (José M.): <i>Panorama de la Enseñanza Media en Portugal</i> ... ..	31
Fernández de Velasco (José): <i>Los estudiantes universitarios en la Seguridad Social</i> ... ..	38
Lledó Iñigo (Emilio): <i>La reforma del Bachillerato en Italia</i> ... ..	41
Casamayor (Enrique): <i>La batalla francesa por la ayuda oficial a la Escuela privada</i> ... ..	45
<b>CRÓNICAS</b>	
J. P.: <i>Modificaciones reglamentarias de la Enseñanza Primaria</i> ... ..	49
García-Conde (Rodrigo): <i>Las Fundaciones Benéfico-docentes. Notas para el estudio de una revisión de su ordenamiento jurídico</i> ... ..	52
Utande (Manuel): <i>El Bachillerato Marroquí</i> ... ..	56
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i> ... ..	61
Escolar Sobrino (Hipólito): <i>Las Reuniones del Servicio Nacional de Lectura</i> ... ..	64
Láscaris Comneno (Constantino): <i>Revistas españolas de Educación.</i>	66
<b>LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS</b>	
<i>Enseñanza Primaria</i> (L. C.) ... ..	69
<i>Enseñanza Media</i> (J. F. de V.) ... ..	75
<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. Láscaris) ... ..	80
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Germán del Río) ... ..	84
<i>Enseñanzas Laborales</i> (J. Gallegos Donaire) ... ..	88



## ACTUALIDAD EDUCATIVA

<i>España</i> .....	91
1. Enseñanza Primaria .....	91
2. Enseñanza Media .....	92
3. Enseñanza Universitaria .....	92
4. Enseñanza Profesional y Técnica .....	93
5. Enseñanzas Laborales .....	94
6. Archivos y Bibliotecas .....	94
7. Bellas Artes .....	94
8. Temas Generales .....	95
<i>Hispanoamérica y Extranjero</i> .....	97
RESEÑA DE LIBROS .....	100

## PARA EL PROXIMO NUM. 2. MAYO-JUNIO 1952

### ENTRE OTROS ORIGINALES

Miguel Cruz Hernández: *La filosofía en la Universidad.*

Eugenio Frutos Cortés: *La edad para comenzar el Bachillerato.*

Samuel Gili Gaya: *La Enseñanza de la Gramática.*

José M.<sup>a</sup> Lozano Irueste: *Estudiantes extranjeros en España.*

Teófilo Martín Escobar: *Las Escuelas de Peritos Industriales y sus graduados.*

José Antonio P.-Rioja: *Aspecto social de la Lectura.*

### INFORMACION EXTRANJERA

Federico López Valencia: *Universidad e Industria en Norteamérica.*

José M.<sup>a</sup> Cordero Torres: *La Educación en los países dependientes.*

Joaquín Semper: *Los "Préstamos sobre el honor".*

Juan Roger: *La formación del Profesorado de Enseñanza Media.*

José M.<sup>a</sup> Valverde: *Humanismo en Norteamérica.*

### CRONICAS

Guillermo Salvador de Reyna: *El Congreso de procedimientos audiovisuales de Milán.*

Constantino Láscaris Comneno: *La Asamblea Nacional de Postgraduados.*

José Fernández de Velasco: *Bases laborales de los Profesores de Enseñanza Media.*

José M.<sup>a</sup> Ortiz de Solórzano: *Crónica del Congreso de Salzburgo.*

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS • ACTUALIDAD

EDUCATIVA • RESEÑA DE LIBROS



# PUBLICACIONES DE EDUCACION • NACIONAL •

- *Publicaciones generales.*
- *Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.*
- *Problemas de Didáctica.*
- *Colección legislativa.*
- *Publicaciones periódicas.*
- *Memorias de Enseñanza Prof. y Técnica.*

## *Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica*

### EN PRENSA:

- Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.
- La Enseñanza técnica superior en Italia.
- La formación técnica en Alemania.
- El problema tecnológico en la Gran Bretaña.

### EN PREPARACIÓN:

- Publicaciones análogas sobre la U. R. S. S., Francia, Suiza y Portugal.

## CATALOGO DEL MINISTERIO *de las publicaciones* DE EDUCACION NACIONAL

Recogerá todas las realizadas desde 1936 por las Direcciones Generales del Ministerio de Educación Nacional y centros docentes y administrativos dependientes de ellas

## LEYES DE EDUCACION NACIONAL

Una Colección de las Leyes que hoy rigen los diversos aspectos de la Educación española, enriquecida con notas sobre la reglamentación complementaria

## COLECCION LEGISLATIVA

Se reanuda la publicación de la antigua Colección Legislativa de Instrucción Pública, interrumpida en el año 1937, dándose a luz un tomo en que se refundan y coordinen las disposiciones aparecidas desde esa fecha hasta 1950, con exclusión de las derogadas

## PROBLEMAS DE DIDACTICA

Breves y concisos planteamientos de los principales problemas didácticos que plantea la Enseñanza de las diversas materias docentes, redactados por los catedráticos más competentes

## Cuadernos de LEGISLACION y JURISPRUDENCIA

*Breves exposiciones orgánicas del régimen legal de los diferentes servicios de Educación Nacional*

ENRIQUE SERRANO GUIRADO: **La provisión de cátedras por concurso.**

JOSE M.<sup>a</sup> LOZANO IRUESTE: **El Derecho español de convalidación de estudios.**

- Tratado sistemático de las normas que regulan actualmente el reconocimiento y convalidación de estudios y títulos académicos extranjeros en España y españoles en el extranjero. Se acompañará con formularios y datos estadísticos

SALVADOR SAENZ DE HEREDIA y RODRIGO FERNANDEZ-CARVAJAL: **El Estatuto del Magisterio en la jurisprudencia de agravios.**

- Síntesis de la doctrina jurisprudencial del Consejo de Ministros en relación a los diversos temas integrantes del Estatuto del Magisterio

PUBLICACIONES PERIODICAS  
*REVISTA DE EDUCACION* 1952: Publicación bimestral  
1953: Publicación mensual.

Publicación *REVISTA MUSICAL DEL CONSERVATORIO DE MADRID* trimestral.



PUBLICACIONES  
DE EDUCACION  
· NACIONAL ·