

Revista de EDUCACION

5



Eduard Fueter: El "studium generale" * B. Jiménez Duque: Seminarios menores y colegios diocesanos * Eduardo García de Enterría: Los estudios de Derecho * Julián Marias: La Universidad, realidad problemática * Fernando Lázaro: La Lengua y Literatura españolas en la Enseñanza Media * Andrés A. Plaza: Problemas actuales de la Enseñanza Primaria.

INFORMACION EXTRANJERA.—La cooperación intelectual en la U. N. E. S. C. O. * Estado actual de la Enseñanza Primaria en Francia * La enseñanza agrícola en Bélgica.

CRONICAS.—Presencia de los intelectuales españoles en los Estados Unidos * El primer Congreso Iberoamericano-philipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual * Dispensa de función docente y excedencia activa * Vida del Colegio Mayor "Santa Cruz" * La mutualidad y el coto escolar de previsión, instituciones complementarias de la escuela * La institución sindical de formación profesional "Virgen de la Paloma" * La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

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

AÑO I * VOL. II * NOVIEMBRE-DICIEMBRE * NUM. 5
MADRID, 1952

REVISTA DE EDUCACION

CONSEJO EDITORIAL

Segismundo Royo Villanova * Eduardo Canto Rancaño * Armando Durán Miranda * Antonio Gallego Burín * Joaquín Pérez Villanueva * Carlos M.^a Rodríguez de Valcárcel * José M.^a 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

M A D R I D

(ESPAÑA)

REVISTA DE EDUCACION

1953

Publicación

MENSUAL
de temas docentes

En sus doce entregas anuales, el lector podrá encontrar:

1 El estudio directo de la realidad actual de los problemas docentes españoles: administrativos, políticos, pedagógicos...

2 La exposición objetiva y detallada de estos mismos problemas en el extranjero.

3 Crónicas al día sobre materias de legislación, jurisprudencia, administración, así como la exposición comentada de los acontecimientos de la vida educacional española.

4 Un extracto ordenado de cuanto se haya escrito de interés y con solvencia en Revistas y Prensa nacionales sobre los temas educacionales más vivos.

5 Notas de actualidad de España, Hispanoamérica y el extranjero.

6 Recensiones y reseñas de libros recientes.

7 Un comentario de las más destacadas disposiciones legales aparecidas últimamente en el B. O.

REVISTA DE EDUCACION
en su serie
MENSUAL

Para números monográficos sobre

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION
en sus grados Superior y Medio.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, con estudios y documentación sobre su realidad.

La enseñanza de la Filosofía, con los resultados de una encuesta entre todo el profesorado español de la especialidad en sus grados Superior, Medio y del Magisterio.

Insistimos en la necesidad de que en la tarea de la REVISTA DE EDUCACION colaboren aquellos que, en su profesión, vivan en contacto directo con los problemas actuales de la Educación española.

A los catedráticos, profesores adjuntos, Inspectores y Maestros; al personal técnico especializado en aspectos administrativos y jurídicos de la enseñanza; a los arquitectos relacionados con las construcciones escolares; a los médicos y profesores de cultura física. Reciben abiertamente nuestras páginas.

En sus trabajos respectivos, todos y cada uno de los colaboradores, podrán exponer su criterio personal y privado acerca de los temas que traten.

EN TODO CASO, ESPERAMOS SU ENLACE CON LA DIRECCION, Y SU VALIOSA CONTRIBUCION AL RELLENAR EL ADJUNTO CUESTIONARIO QUE SERA ESTUDIADO Y TENIDO EN CUENTA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REVISTA DE EDUCACION

SOLICITUD DE SUSCRIPCION

Ruego me suscriba por doce (seis) números de 1953 a la REVISTA DE EDUCACION, a cuyo efecto envío por giro postal la cantidad de doscientas (ciento diez), o que abonaré contra reembolso.
(Táchese lo que no corresponda)

Nombre y apellidos

Dirección

Ciudad (.....)

..... de de 195.....

(Firma)

Sugiero que se envíe un ejemplar de la REVISTA DE EDUCACION, sin cargo, a:

Nombre y apellidos

Dirección

Ciudad (.....)

Nombre y apellidos

Dirección

Ciudad (.....)

Mis impresiones sobre los fines de la REVISTA DE EDUCACION:

.....

Mis impresiones sobre el presente número

.....

El artículo que más me interesa

.....

Sugiero

.....

(Nombre y apellidos)

(Dirección)

(Ciudad)

Sello
de
0,10 ptas.

Administración de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

M A D R I D

Sello
de
0,10 ptas.

Jefatura de Redacción de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

M A D R I D

Sello
de
0,10 ptas.

Jefatura de Redacción de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

M A D R I D

NOTA AL LECTOR

- Si usted tiene interés en seguir pa a paso la actividad de la REVISTA DE EDUCACION;
- si quiere tener la seguridad de recibir puntualmente cada entrega de esta publicación, bimestral durante 1952, y mensual a partir de enero de 1953;
- si desea contribuir con su aporte a una mejor comprensión y extensión de los problemas docentes españoles y desear informarse de la última actualidad extranjera sobre la enseñanza;

SUSCRIBAS

llenando el formulario y enviándolo, junto con el importe correspondiente o con solicitud de reembolso, a nuestra administración

SERVICIO DE PUBLICACIONES

ALCALA, 34
M A D R I D

Número suelto:

Pesetas

España.....	20
Hispanoamérica.	25
Extranjero.....	30
Núm. atrasado..	30

Suscripciones:

Por un año (12 números)	
España.....	200
Hispanoamérica.	260
Extranjero.....	300
Por medio año (6 números)	
España.....	110
Hispanoamérica.	150
Extranjero.....	180

Si solicita la suscripción desde Hispanoamérica o el extranjero, envíenos el valor en dólares, haciendo la conversión a razón de 26,28 pesetas por dólar

DISTRIBUIDORA:
Editorial GREDOS
Benito Gutiérrez, 27
M A D R I D

PARA QUÉ SIRVE ESTA REVISTA

Hay dos especies de revistas. Unas tratan, tan sólo, de halagar una corriente de curiosidad preexistente en el cuerpo social; otras, con ambición mayor, aspiran a operar sobre este cuerpo social e inyectarle unas ideas y usos que se consideran más ricos o más correctos.

Las revistas de la primera especie tienen llana justificación; el hambre de noticias e ideas por parte de unos casa con el deseo de escribir que albergan otros. Las de la segunda especie, en cambio, únicamente se justifican (tanto más si se financian, en alguna parte, con dinero público) cuando las ideas y los usos que se pretenden inyectar en el cuerpo social van a beneficiar a éste de modo absolutamente efectivo. Concretamente, y haciendo aplicación en carne propia: únicamente estará justificada la publicación de esta REVISTA si el dinero y el trabajo que en ella se invierte resultan tan útiles, cuando menos, como si se invirtieran en equipar un Laboratorio o en construir un Grupo Escolar.

La autoridad que está hoy a la cabeza del Ministerio ha insistido, una y otra vez, sobre la necesidad de guardar un estricto orden de urgencias en la inversión de medios económicos; en España la manta —el presupuesto— resulta corta, y hay que tomar el pulso a las extremidades del cuerpo para comprobar cuáles necesitan una más inmediata atención. Y el que nos congreguemos —redactores, colaboradores y lectores— a gestar entre todos una revista quiere decir que de esta operación medical ha resultado una convicción: la necesidad de crear un hogar para la reflexión, la comunicación de proyectos, el diálogo. En tanto en cuanto esta REVISTA se aparte de esa su misión de servir como hogar al diálogo caerá en el pecado —tan español— de la publicación suntuaria. De la publicación que es, para la institución o el equipo de hombres que la edita, lo que para el pavo real su rueda.

Veamos, retomando el hilo, qué entendemos por servir al diálogo. El diálogo no es sino la forma visible de la convivencia; quienes conviven de verdad —o sea: quienes trabajan juntos— deben dialogar, deben tener a cada hora ideas y proyectos nacidos de sus cuatro manos, de sus dos cabezas. Si la colaboración —léase la convivencia— no arranca del diálogo, su existencia es imposible, y se secará como una planta desprovista de tierra vegetal. Servir al diálogo, pues, es enriquecer el

humus primario donde arraiga la patria, entendida ésta como una empresa a la que todos aportan esfuerzos.

Y aquí tropezamos con un escollo: el que nos ponen quienes creen que servir al diálogo es transigir, esto es, consiste en limar los bordes de las ideas contrapuestas para que no entren en colisión. No; la primera virtud del dialogante no está en transigir, ni en ensanchar el círculo para que entren dentro de él blancos y negros, sino en algo más previo y perogrullesco: en posibilitar el diálogo mismo suscitando “temas de conversación”, es decir, suscitando intereses, amores, aficiones. La diferencia esencial entre el tipo de convivencia de los beduinos y el de los pueblos occidentales no está, como pudiera creerse, en que aquél se basa sobre la intransigencia, y éste sobre la tolerancia; está en que al beduino le interesan poquísimas cosas —sólo dos o tres—, y al occidental muchas. Y ello hace que la energía vital del primero se agolpe monstruosamente en un solo punto y desborde en perpetua guerra, y, en cambio, la del segundo se difunde y reparte. La intolerancia y tolerancia respectivas vienen después, son meras secuelas de este hecho central. El lenguaje oratorio del siglo XIX, en general tan impreciso, solía emparejar con gran finura, cuando se trataba de denigrar a los ambiguamente llamados “pueblos orientales”, los términos “pereza y fanatismo”. Un perezoso de alma se dispara, cuando lo hace, en una sola dirección, y choca fanáticamente con el otro perezoso disparado en dirección contraria.

Aquí sí que puede decirse que la boca habla ex abundancia cordis. El diálogo únicamente puede mantenerse cuando cada dialogante es hombre de amores múltiples —amor a Dios, a su patria temporal, a la realidad creada en su variedad fastuosa— y, por consiguiente, aplica a cada tema tan sólo una parte de su energía personal. Mal sirve a Dios quien sólo le ama, abstractamente, a Él, sin verle rodeado de sus obras. Mal sirve a la patria quien pone toda su alma en la política o en la acción social, sin dejar nada para atender a la propia profesión, e incluso a los propios gustos y aficiones. Los afectos, claro está, se reasumen para el cristiano en el amor de Dios; pero de tejas abajo deben estar multiplicados, divididos. El principio de la división de poderes tiene, en este orden, aplicación psicológica; es con-

dición indispensable para el equilibrio personal. Quien no tenga el corazón repartido es un beduíno, un fanático, y si se junta con otros como él constituirá una tribu en lucha con otras, no un pueblo capaz de vida civil.

Una vida rica (esto es: una vida repleta de amor a la realidad, a las parcelas de realidad que a cada uno toque cultivar) es la condición para que la política de un pueblo sea estable y segura. Solemos olvidar que la política es tan sólo encauzamiento de una actividad social que a ella pre-existe; un lecho por el cual discurre un caudal de amor, de múltiples amores fecundos. Y querer ajustar la política mediante una habilidosa redistribución de las fuerzas que en ella operan, o incluso mediante la propagación de un nuevo espíritu político —exclusivamente político—, es trabajo totalmente inútil si antes, y a la par, no incrementamos el caudal de amor. Por mucho que se torne y brillante un vaso, no nos saciará la sed si no le echamos agua.

Lo que ocurre en el campo político se ve más claro, por la materialidad del objeto, en el campo de la economía nacional, que, al fin y al cabo, no es sino uno de los sectores de aquél. Existe un vicio español, del que a través de nuestra historia dimos muestras repetidas: el arbitristo económico. Consiste en suponer que una simple fórmula de reordenación de los bienes existentes basta para hacer brotar la prosperidad, sin precisión de que crezca el caudal de la renta. Pues bien: existe, en rigurosa homología, un arbitristo político. Tal arbitristo da en la flor de creer que basta con una mágica reorganización formal para que la política marche bien; como si la política no fuera convivencia, y como si ésta pudiera arraigar en el aire.

El Jefe del Estado repite continuamente una consigna económica: "Producción". Paralelamente, en el campo político deberíamos decir: "hay que incrementar nuestro caudal de amor". Únicamente una concurrencia de intereses fuertes y variados puede elevar el tono de la comunidad nacional. Y mientras este tono no ascienda, todas nuestras obras —instituciones, empresas colectivas, leyes— tendrán algo de "inventos ibéricos", como las máquinas de movimiento continuo o las soluciones al problema de la cuadratura del círculo.

De todo esto se sigue, con claridad que casi hace innecesaria la explicación, cuál es la tarea, la impropia tarea, de los educadores en la España de hoy, si es que confiamos realmente en que la Educación puede contribuir al "cambio social". Esta tarea se cifra en posibilitar el diálogo, la convivencia, suscitando enjambres de intereses nobles, haciendo que en cada corola del jardín de

Dios se pose una abeja. Amar la perfección profesional, el juego de las ideas, la naturaleza, el deporte, es ir articulando, poco a poco, el alma maciza del beduíno que todavía llevamos dentro. Organizar un coro o hacer gimnasia —menesteres que a muchos les parecen decimonónicos y ornamentales— es hacer viable a España como empresa de convivencia.

Los educadores, naturalmente, no podrán articular el alma nacional mientras no tengan articulada y ágil la suya propia; mientras la energía vital de cada uno siga haciendo solos de trompeta, encañonada en una única dirección (la defensa de la clase profesional, el apostolado entendido como simple moralización de costumbres, la conservación de una disciplina formal entre los educandos), en vez de desparramarse en varias; en tantas cuantos sean los objetos que abarca su sector profesional, y en las de general interés humano. Los que hacemos la REVISTA DE EDUCACIÓN espíamos el crecimiento del caudal de amores y afectos por la realidad en nuestro campo docente con la misma impaciencia temerosa con que se espía la curación de un enfermo. "Parece que la cosa va mejor. Un profesor de Enseñanza Media, en una capital de provincia, se ha apartado del monacorde insistir en los derechos propios de su estamento para hablar de la didáctica de la Geografía. Un maestro nacional nos ha escrito pidiéndonos algún artículo sobre la ilustre doña María Montessori". Pero otras veces la observación desconsuela. Por ejemplo: en la pasada crónica sobre Enseñanza Media, de la sección "La Educación en las Revistas", no hemos podido extractar ni un solo artículo de contenido pedagógico.

Alguien dirá que todo esto es irse por los cerros de Ubeda; los educadores españoles están, en su mayoría, encadenados por el problema económico, y mientras tal problema no se solucione, les falta humor y estímulo. Este argumento, sin embargo, casi siempre nos lo sopla al oído la pereza. Y hemos de tener en cuenta, además, que en principio no nos es debido nada; las victorias sociales hay que ganarlas a fuerza de una colectiva perfección.

Dicen que un día aparecieron en la prensa de la fraternal Colombia, donde tanta preocupación existe por la pureza del lenguaje, unas enormes titulares con este texto: "Ruñino José Cuervo hace importantes declaraciones sobre el gerundio". No pediríamos tanto. Pero si algún día los profesores de Química o de Latín se enzarzan en nuestra prensa sobre el mejor modo de enseñar sus disciplinas respectivas podríamos pensar que la REVISTA DE EDUCACIÓN no ha sido inútil.

EL "STUDIUM GENERALE" (1)

INTERPRETACION. NECESIDAD. EVOLUCION

Dr. EDUARD FUETER

I

INTRODUCCIÓN

El problema del *studium generale* (2) existe desde que se dan Universidades en el mundo. Siempre fué una alta y dificultosa misión educativa el modo con que la especialización científica permite amoldarse a una correcta cultura general, a la génesis intelectual de la personalidad, de los deberes de un ciudadano y de los hombres con moralidad (3). La Edad Media conoció ya este

(1) Ponencia presentada por invitación de la "Hochschuldozentenverein" (Asociación de Profesores de la Universidad), de Berna, en ocasión de su Asamblea anual de 1952.

(2) La designación de "studium generale" como cultura general es, por esencia, falsa. El "studium generale" se da durante la Edad Media en contraposición al "studium particulare", y es un concepto jurídico, esto es, la designación para el otorgamiento de privilegios totales, o parciales, según los casos, en una Universidad. La Edad Media cristiana carece de expresión para cultura general, exceptuando las de "theologia", "philosophia" o, en todo caso, "artes liberales". Las Universidades primitivas de Europa fueron Escuelas Especiales: Salerno, para la Medicina; Bolonia, para la ciencia del Derecho; París, para la Teología (véase Rashdall-Powicke: *The University in the Mediæval Age*, 1936). La designación de "universitas litterarum" es una creación de la Edad Moderna, es decir, del Humanismo. Ya en tiempos de Nepote se encuentra el "gymnasium litterarum", y en Sidón, ep. I, 6: "civitas litterarum".

(3) Véase René König: *Vom Wesen der deutschen Universität* (Esencia de la Universidad alemana), quien informa, con profusión de datos, de cómo este problema se

La REVISTA DE EDUCACIÓN se honra en publicar la primera parte del trabajo sobre el "studium generale", del que es autor el doctor EDUARD FUETER, director de la "Schweizerische Hochschulzeitung", de Berna. Esta primera parte del estudio, que comprende una introducción al tema y el análisis del "studium generale" en los Estados Unidos, se continuará en nuestro próximo número, con una exposición de la "Allgemeinbildung" en las Universidades alemanas. Título original: "Das studium generale". Bedeutung-Notwendigkeit-Entwicklung, publicado en la "Schweizerische Hochschulzeitung", núm. 4, págs. 208-23. Versión castellana de ENRIQUE CASAMAYOR.

problema, pero desde luego en forma distinta al actual. A los "especialistas" de entonces, especialistas en ciencias universales o naturales, se les censuró muchas veces una consagración teológica insuficiente, cuando no, como sucedía frecuentemente, en olor de herejía. El humanismo fué en parte un "pronunciamiento de los filólogos" contra la universalidad cristiana o aristotélica.

Si bien en el siglo actual el problema ha experimentado una recidiva desconocida hasta la fecha, lo cierto es que por su causa se han esencializado algunos de sus principios fundamentales. El más importante de ellos ha de buscarse en los indescriptibles triunfos y en la difusión de la especialización. La imagen del mundo, tanto desde un punto de vista práctico como cognoscitivo-teorético, fué creada y hoy se crea definitivamente a través de la marcha de la especialización. Como nunca hasta entonces, la especialización se entregó al consabido método de las aspiraciones científicas y técnicas. La investigación especializada se ha presentado como el "saber es poder", previsto por Francis Bacon; pero al mismo tiempo, y por lo general, como el pilar de la cultura moderna en la ciencia.

Esta evolución se ha ultimado en gran medida bajo el signo del positivismo. Pero el positivismo interpretó su entidad según una inmensa e inquietante secularización de la primitiva fe, del neohumanismo y del *ethos* tradicional. El positivismo hizo resaltar el cosmos visible y los hechos tanto más cuanto más se alejaba él mismo de sus raíces primigenias, quizás en Comte, Mill, Spencer, Taine, etc. Veamos un ejemplo: Aun siendo cierto que Comte atribuyera a la ciencia el cometido de asegurar únicamente la legitimidad del acontecer basado en hechos objetivados, también es cierto que su filosofía ha contado, sin embargo, con un campo espiritual mucho más amplio que el de la investigación fáctica que le sucedió. Así se robusteció aún más una revolución interna, que sin ello se hubiera consumado igualmente. Bajo este mismo signo pudo triunfar también el materialismo. Sería tan ocioso como falso señalar únicamente rasgos negativos de esta evolución, tanto más si se considera que hay que lamentarse también de que se haya localizado el tan precioso neohumanismo en algunas Universidades, pero

presentó también en el Idealismo y en el Neohumanismo alemanes, arrancando precisamente de las aclaradoras ideas sobre la formación profesional e intentando dar solución a la tirantez existente.

muy raramente en la investigación especializada.

Pero el momento actual experimenta ahora una especie de "ostracismo". Se percibe cómo al triunfo grandioso de la ciencia moderna le sigue los pasos, con frecuencia, la barbarie de la humanidad. El *Dasein* se ha hecho excepcionalmente más sabio y más rico en posibilidades; pero en ningún modo mejor en un sentido ético o político-social. El especialista moderno es a veces rey en su reino, pero es también mendigo ante la realidad del destino humano o del destino social. En consecuencia, todo esto nos ha conducido circunstancialmente al repudio del especialista y a maldecir del especialismo moderno. Hay que resaltar, por todos los medios, que en este sentido se dan puntos de vista falsos o equivocados (4). El especialista moderno es un fenómeno necesario y admirable. Jamás se dió una Edad de Oro de la enseñanza, sino más bien, de forma continuada y única, educadores decididos y, con frecuencia, problemas más o menos bien resueltos. En el sentido literal de la palabra, existe una *crisis*; pero no en el sentido de una decadencia de Occidente, sino como misión de positiva superación. De ahí que no pueda acontecer que ciertos problemas se consideren como específicos, y otros como universales. Así vienen siendo caracterizados normalmente, por ejemplo, la decadencia docente o la decadencia ética, como un fenómeno perteneciente de modo especial a la cultura occidental cristiana; pero pueden escucharse parecidas lamentaciones, casi literalmente, entre los intelectuales budistas, los mahometanos o los brahmanes. La auténtica *crisis*, que deriva de la colisión de la especialización moderna con las normas éticas tradicionales, es un fenómeno universal. Del otro lado se da el hecho social de que en la Europa occidental de las últimas décadas existan hijos de familias en las que no consta la tradición educativa, muy especialmente en su formación de cultura general; tradición que fué típica en tiempos. En las mismas ciudades asiáticas existió hasta hace poco un fuero educativo, y también se dió en los Estados Unidos, en los círculos de trabajadores, una educación y una obligación religioso-éticas, que nunca más han vuelto a darse en igual medida en Europa.

Si hemos de hablar ahora de los intentos de reforma y de las primeras experiencias de los *studia generalia* en otros países, es necesario poner a contribución el hecho de que estos ejemplos se dan en todo el mundo, incluso también dentro de ciertos límites confesionales. El bolchevismo, con la radicalidad que le es propia, ha "solucionado" (!) el problema en varias etapas. La cultura general condiciona y determina el leninismo-stali-

nismo (5); éste es, en su correspondiente fijación de partido político, el canon de toda enseñanza y filosofía; se impone como catecismo y dogma en los primeros semestres, e incluso en la Medicina hasta un tercio, como mínimo, del total del horario oficial estudiantil; es un examen especial del que puede depender la promoción. La llamada "Ciencia social" o el "Materialismo histórico" son asignaturas base fundamentales, sobre las que, por regla general, hay que sufrir exámenes más rigurosos que los practicados en algunas cátedras de Teología medievales, y en las que son máximas autoridades, no los *doctores angelici*, sino los stajanovistas (6). A su lado camina aisladamente el especialista, claro que entendido como autómatas de la ciencia: pues sólo es esencial su efecto útil, y en este terreno puede mantenerse relativamente en libertad.

Desde otras perspectivas, el problema ha sido resuelto también para las Universidades, basándose en principios fundamentales de la fe católica. Es cierto que sobre la cultura general se carga gran parte del trabajo, en una revivificación o integración científicas del tomismo, poco más o menos en la forma, importante a todas luces, adoptada hasta hoy en los siete volúmenes de la *Philosophia Lovaniensis* (7). El *studium generale*

(5) Entre la abundantísima literatura del caso, véase, como muestra oficial, el artículo "U. R. S. S.", de la Administración Central de la Enseñanza Superior en Moscú, en la *Organización de la Enseñanza Superior*, tomo II París, 1938, y la introducción *Zum Studium der Nationalökonomie in der Sowjetunion* (Estudio de la Economía Nacional en la Unión Soviética), Berna, 1951, que procede de un buen conocimiento de la literatura soviética.

(6) Véase Schweiz. Hochschulzeitung" (*Revue Universitaire Suisse*), Cuad. 2, 1952, pág. 98 y sigs.

(7) *Philosophia Lovaniensis*, compendio de la Filosofía en cuadros esquemáticos, elaborado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina; edición alemana al cuidado del doctor P. Roesle. Tomo I. Verlag Benziger, Einsiedeln, 1949 y sigs. Esta obra presenta la Filosofía (tomista) como el fundamento esencial, excelso y absoluto de la actitud intelectual: "En la ordenación por rangos de las ciencias humanas, la Teología, tanto en virtud de su objeto de consideración, el cual, desde luego, es sobrenatural, como también a consecuencia del abonado fundamento formal de su verdad, que descansa en la infalibilidad de la palabra divina; la Teología, decimos, adquiere un rango superior al de la Filosofía. Con ello se consigue que la Filosofía, por medio de las verdades reveladas, o bien por las conclusiones últimas dadas regularmente por la Teología (es decir, *ex cathedra* por el Papa), no puede caer en contradicción ni en error; ya que el mismo objeto no puede ser simultáneamente verdadero y falso, ni puede ser reconocido por la Filosofía si ha sido señalado como falso por la Teología. La Teología, pues, proporciona directrices negativas al filósofo en tanto en cuanto ella señala ciertas tesis como recusables..." (tomo I, pág. 41). En el sentido de la *Philosophia Lovaniensis*, la Filosofía es, empero, la "sistematización del saber". Esta orientación del Instituto Filosófico de Lovaina se suele señalar frecuentemente como neoescolástica, es más, como tomística, en tanto en cuanto esta directriz, en las numerosas transformaciones de la escolástica católica, es el intento más denodado y resolutivo de una síntesis católica de la tradición escolástica, en vivo análisis con la ciencia y con la investigación modernas, pero también en acusadísima delimitación de fronteras.

(4) En su obra *Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft* (Misión y actitud de la inteligencia en la sociedad), Verlag Ferdinand Enke, Stuttgart, 1949, Theodor Geiger ha insistido, hasta la última evidencia, en el valor y la necesidad del investigador especializado en el mundo moderno, en contra de muchos exagerados ataques; estudiando también el estrato social de los especialistas frente a los intelectuales, y mostrando, en general, los presupuestos sociológicos de modo muy interesante.

se da preferentemente como introducción a una Filosofía de la cultura o a una Crítica de la cultura desde el punto de vista católico, sea en los cursos superiores del Bachillerato o en la misma Universidad católica. Sería, desde luego, un error aceptar que este "renacimiento tomístico" (el que representa la Escuela de Lovaina) fuera reconocido, sin excepción, por todo el orbe católico, o que las formas de semejante *studium generale* hubieran hallado repercusión universal. El mutuo y profundo análisis entre el especialismo y la cultura general, o bien entre la integración de los conocimientos científicos modernos y la tradición cultural cristiana, progresan frecuentemente con extraordinaria diferenciación y combatividad. Pero es indudable que de este modo se alcanza a plantear los problemas del *studium generale*, los cuales, sin embargo, corresponden, en primer término, a las Universidades católicas, y ésta es la razón de que se mencionen aquí, aunque sin extenderlos sobre la materia.

Del lado protestante, el análisis intelectual es tratado con idéntica profundidad y consideración. Recuerdo solamente la importante obra de Emile Brunner, *Offenbarung und Vernunft* (Re-

velación y razón), y también la obra perfecta de Sir Walter Moberly, *The Crisis in the University*, publicada en Londres por el "Christian Frontier Council" en 1949 (8). Habría que citar también aquí las últimas obras de Karl Jaspers, sobre todo *Vernunft und Widervernunft in unserer Zeit* (Razón y contrarrazón en nuestro tiempo), y varios estudios de *Rechenschaft und Ausblick* (Cálculo y perspectiva), en los cuales, si bien no se cuenta con el *studium generale*, sin embargo, basándose en puros fundamentos humanísticos, se hacen consideraciones sobresalientes, de un lado, sobre la importancia y la responsabilidad de la investigación y de la especialización de la ciencia moderna, y de otro, sobre la cultura humanística general. Jaspers encuentra palabras tanto para expresar el valor y la necesidad del especialismo como para subrayar la libre y apasionada investigación por la verdad; palabras que nunca debieran olvidarse, precisamente porque proceden de un hombre poseedor de una cultura intelectual nada común. Por otra parte, Jaspers es un defensor incansable del *ethos* científico y de la auténtica cultura general, partiendo de la alta responsabilidad filosófica (*).

II

LA EVOLUCION EN LOS ESTADOS UNIDOS

Dentro de la labor general de las Universidades del mundo entero no sería oportuno ni fructífero presentar aquí de modo sistemático el conjunto de preocupaciones y esfuerzos realizados en favor de una cultura general profunda. Por ejemplo, mencionar la introducción, conseguida por vez primera, de Cursos para oyentes de todas las Facultades, relativos a la evolución del *studium generale* en las Universidades escandinavas, o reproducir los trabajos, tan interesantes en sí, presentados por los representantes de veinte Estados hispanoamericanos al Congreso Panamericano de Universidades, que se celebró hace un año, o bien informar sobre ciertos problemas fundamentales parecidos en la "Summer Session" del "World University Service", en Bombay, para la India y el Pakistán. Más cerca nos coge el reproducir los esfuerzos de algunos humanistas de Oxford y, sobre todo, de Cambridge, a fin de vigorizar la enseñanza de las lenguas clásicas. Pero estos intentos se muestran, a una inmediata inspección, tan estrechamente ligados a especiales hipótesis de la Enseñanza Media o de la Universitaria, que ape-

nas pueden ofrecer inmediatamente sugerencias útiles.

Asimismo omito los múltiples experimentos de nuevos tipos de Universidad, como las Universidades del Trabajo, Política y Economía en Wilhelmshaven-Rüstersiel; los intentos daneses por solucionar problemas derivados de los ideales de las Universidades populares, de las Universidades de Música o de las Facultades de Sociología (**).

Nos es más dable tomar la evolución en dos Estados, y representar detenidamente en aquel en que el movimiento a favor del *studium generale* se manifiesta de modo especial en las Universidades existentes, y en aquel en que las reformas universitarias maduran en resultados prácticos. En este sentido pueden interesar los trabajos del profesor Werner Näf en su excelente *Memoria* (9), pre-

(**) En la misma línea de estas experiencias debe situarse el "Aula de Cultura", que, por iniciativa de un grupo de universitarias, comenzó a funcionar en Madrid durante el curso de 1951 a 1952. Sobre ella puede leerse "La experiencia del Aula de Cultura", crónica de María Teresa de la Puente, publicada en el núm. 3.º de esta REVISTA (págs. 293 a 295). Y en el último número de *Alcalá* (25-XI-52) vuelve sobre el tema Carlos Alonso del Real. En la próxima crónica universitaria, de la sección "La Educación en las Revistas", daremos noticias de este breve artículo. (N. DE LA R.).

(9) *Wesen und Aufgabe der Universitaet* (Esencia y misión de la Universidad), Berna, 1950. Véase también, en el campo general de las ciencias naturales, la importante obra de Paul Niglli: *Schulung und Naturerkenntnis* (Enseñanza y conocimiento natural), Erlenbach-Zürich, 1945; y para la jurisprudencia, el trabajo, aún vigente, de Dietrich Schindler: *Der Weg vom Rech zur Universitas* (El

(8) Aunque yo no pueda aceptar algunas posiciones fundamentales de Sir Walter Moberly, la suya representa, sin embargo, una de las obras más interesante relativa a los problemas de la vida universitaria actual; conteniendo, asimismo, aportaciones intelectuales al problema del "studium generale", el cual reclama, naturalmente, ante cualquier otro principio, el de una fe cristiana, evangélica, renovada y profundizadora.

(*) Recuérdese, dentro de este mismo orden de ideas, a José Ortega y Gasset, principalmente en *Misión de la Universidad* (1932) [N. DEL T.].

sentada en representación de la Junta de Facultad. Se trata de la evolución del *studium generale* en las Universidades norteamericanas y alemanas.

La evolución de la vida universitaria en los Estados Unidos acarreó consigo, por diversas razones, el hecho de que el problema de la cultura general se presentara en un primer plano. En primer lugar, apenas si existe otro país que, como Norteamérica, haya alcanzado una expectativa más alta en los progresos de la enseñanza. Las reacciones económicas y políticas han causado, en consecuencia, gran conmoción. Así, fueron a convertirse los Estados Unidos en el país de los especialistas y, particularmente, en el país de la especialización tecnocrática (10). De ahí que las parcialidades o defectos de semejante evolución hubieran de presentarse allí con verdadera gravedad. Durante largo tiempo se les reprochó a los norteamericanos el *slogan* de que es cierto que poseyeran una civilización considerable, pero no una cultura. Hasta para los propios norteamericanos era evidente el que la mayor parte de las obras de los precursores dependiera de una cultura general superior lograda por los grandes maestros del mundo antiguo. Esta realidad hubo de asegurarse tanto más vigorosa y sensiblemente cuanto menos debieron permanecer los norteamericanos en su *splendid isolation*, y decidirse por la rivalidad cultural con otras muchas naciones. Pero a éstas hubo que agregar otras razones científicas. Es cierto que Norteamérica había adoptado el sistema inglés de los "Colleges", pero sin su tradición filosófico-humanística. En las Universidades se entusiasmaron por los Seminarios según el modelo alemán, pero olvidando también que tales Seminarios cuentan con la correspondiente Enseñanza Media como hipótesis; enseñanza que encierra en sí una alta proporción pre-educativa y de receptibilidad cultural. Por último, a partir de 1919, se vió claramente que la educación político-estatal de los catedráticos norteamericanos era apolítica con innecesaria frecuencia, además de ser apenas suficiente, desde un punto de vista político, para coronar la gigantesca misión que se les presentaba. Y todo esto era tanto más importante cuanto si se considera que los Estados Unidos se iban convirtiendo entonces en la primera potencia mundial de la historia, en la que, sobre la base de una República presidencial y de una opinión pública decisiva, se trató y se trata de alcanzar fenómenos políticos. Finalmente, el positivismo originario de Inglaterra estableció alianza estrechísima con el pragmatismo nacional, dando por resultado una agravación del llamado "saber fáctico" especializado.

camino del Derecho hacia la *universitas*), año 1931, reeditado en Zürich, 1948, en la obra *Recht, Staat, Volkergemeinschaft* (Derecho, Estado y comunidad de Pueblos).

(10) Virgil M. Hancher, elegido recientemente presidente de la nueva Comisión Investigadora del "American Council on Education", ex presidente de la "State University", de Iowa, ha caracterizado ciertos fenómenos quizás con la más aguda de las expresiones, partiendo de la disciplina cultural y de su *Humanology*, y prefija y exige, por el contrario, que la investigación especializada esté comprendida en aquella disciplina.

A partir de entonces, una serie de presidentes de la Universidad norteamericana, como, por ejemplo, Charles William Elliot, de Harvard, o educadores como Dewey, se pronunciaron enérgicamente en contra de esta evolución docente, imponiendo una cultura general más intensa; y Elliot, a su modo, robusteciendo la Enseñanza Media, a la que agregó una asignatura facultativa como propedéutica de la especialización.

Pero se inició una evolución, dinámica en cierto sentido, durante los treinta años de actividad de Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago de 1929 a 1951, miembro hoy de la Fundación Ford. Como nadie antes de él, Hutchins reprochó a las Universidades norteamericanas la carencia absoluta de los conocimientos transmitidos por los grandes maestros del pasado. Hutchins partió del neotomismo, sin penetrar en la cuestión del catolicismo. Su ideal se basaba en el pasado. Y declaró —partiendo de una "Edad de Oro", medieval o de la Antigüedad— que los Estados Unidos sólo pueden contribuir con un tributo pequeñísimo a una humanidad democrática (11). De ahí que denunciara la "trivialización" de la civilización norteamericana, la institucionalización y mecanización de los métodos de enseñanza, a fin de armarse contra la "bancarrotada de las Universidades norteamericanas" (12). Al expresarse así, Hutchins no hacía sino repetir lo que, en otro sentido, algunos eruditos habían declarado con frecuencia mucho antes en Europa. Pero la agravada situación de los Estados Unidos y la gran capacidad de acción de un presidente de Universidad norteamericana hicieron tomar, en gran parte, medidas más enérgicas de lo que éstas hubieran sido de necesidad o de utilidad en los diversos países europeos. Hutchins quiso montar una Universidad modelo, en la que no predominara una acomodación al mundo circundante, sino la configuración del medio a través de los hombres. También dirigió su áspera crítica contra la *high school* norteamericana, y valoró altamente el ejemplo de la Universidad y de los Institutos de Enseñanza Media europeos. En determinado momento propugnó el que los estudios universitarios deberían constituirse ante todo por lecturas originales de los clásicos de los diversos campos del saber y de todas las épocas.

(11) Dentro de la historia intelectual norteamericana, Hutchins no es solamente un reformador docente y social, colocado a igual altura de los Adler, Barr, Buchanan, etc., sino que vió con mayor claridad que todos ellos los fines de la Enseñanza. Véase Merle Curti, *Das amerikanische Geistesleben* (La vida cultural norteamericana), pág. 975 y sigs.; Gustav E. Müller, *Amerikanische Philosophie*, pág. 235 y sigs., y, sobre los presupuestos generales, Henry Steele Commager, *The American Mind*. Yale University Press, 1950, pág. 406 y sigs. No debe olvidarse nunca que siempre se dió una fuerte corriente humanística en la vida cultural norteamericana, así como una corriente religiosa contrapuesta a la tecnocracia, de forma tal que se reproduce una imagen de la tensión entre cultura general y especialización, ya entrado el siglo XIX, cuando a los "Colleges", derivados de Inglaterra, se les opuso un saber "selfmade man", práctico y vasto, en la ingeniería, en la marina y en la industria.

(12) Véase *Deutsche Universitätszeitung*, 13, 1951, página 10 y sigs.

Apoyándose en sensacionales artículos y obras, tronó contra la trivialidad de la especialización, de acuerdo con Dean Wilkinson, de Oxford: "El especialismo ha sido colocado indefinidamente en lugar de la educación, y junto con su hermano gemelo, la formación profesional, se extienden como un veneno sobre el país", y recuerda a los norteamericanos las palabras de Aristóteles: "El pensar únicamente en lo útil no hace libres ni superiores a las almas". Sus argumentos más convincentes se encuentran reunidos en el trabajo *The Higher Learning in America* (13), en cuyo capítulo último describe su ideal de una Enseñanza Universitaria: la Universidad como institución docente, bien cimentada en saberes reales y profesionales, pero no menos como Escuela Superior de sabiduría intelectual y política del Estado, la cual está implantada, en los primeros años, en Cursos y conferencias de cultura general, y que imponga a los catedráticos nuevas posibilidades, pero también nuevos deberes. En cuanto a la arquitectura práctica de la Universidad, en cierto modo se retrotrae a la clasificación de Wilhelm von Humboldt: la Universidad como institución docente y formativa, rodeada de una gran corona de Institutos de investigación, cuyo desarrollo posterior no debe contraponerse a una especialización bien dirigida.

En parte, Hutchins ha podido practicar su influencia en los planes de estudios de la Universidad de Chicago; pero aún más importante fué su incitación a la vida cultural y universitaria de Norteamérica.

Más tarde, el "Harvard Report" dió lugar a una nueva etapa del *studium generale*, esto es, el libro, escrito en colaboración, *Generale Education in free Society* (14), aparecido por vez primera en 1945, entonces bajo la presidencia universitaria de James Beyant Conant. Su contenido debiera conocerse mejor. La gran efectividad de este libro se apoya en tres fundamentos: primero, porque es un análisis elocuentísimo de los problemas universitarios existentes; segundo, porque apareció en un momento en que la llamada a la cultura general se iba ensanchando hasta encontrar protección en determinadas experiencias, y tercero, porque informó de un programa práctico en que se acentuaron también los componentes ciudadanos. Por esta causa, su realización fué pronto un hecho.

Basándose en una resolución de 8 de marzo de 1949, y luego de tres años de estudios de tanteo, fueron sometidas las recomendaciones del "Committee of General Education" para el semestre invernal 1949-50, al plan conjunto de estudios. En consecuencia, en las clases de fin de Curso de 1953 deberá incluirse, por lo menos, un Curso correspondiente al programa de cultura general, y en 1955 se dará por primera vez, en toda su integridad, la "generale education" prevista. Este hecho

hace suponer el que, por lo menos, deberán reservarse tres Cursos a cada uno de los campos de las ciencias de la cultura, ciencias sociales y ciencias naturales, durante los años "Freshman" y "Sophomore", añadiendo a éstos otros tres Cursos al margen del llamado "field of concentration", o sea seis Cursos en total, de los cuales cuatro, por lo menos, deben caer fuera del "department". En total, en la "Faculty of Arts and Sciences" existen 31 "departments", que se ampliarán en sucesivos Cursos, por ejemplo, sobre investigación extranjera y ciencias militares. Según nuestro criterio, los "departments" tienen un carácter algo distinto. Las ciencias económicas, por ejemplo, se comprenden íntegramente en las "Economics", mientras que el Departamento de Filología india ("Indic philology") o la Psicología son independientes; existiendo también un "Department of Social Relations". La legislación del *studium generale* actual está expresada al detalle en los *Rules Relating to College Studies*, de 1951.

En esencia, la "General Education" está dividida en dos grados: I) Curso Elemental; y II) Curso Superior (Second group courses").

En el llamado Curso Elemental se ofrece como cursillo una "General Education A", dado, conjuntamente, por los profesores Richards y Wilbur y el doctor Williams. Este Curso sirve también como Curso experimental para ejercicios escritos de lengua inglesa.

Los temas principales de 1950-52 se anuncian como sigue: "¿Cómo se relacionan jerárquicamente las ciencias?, y ¿dónde estriban sus diferencias en cuanto a métodos y fines?" Los Cursos alternan con cortas lecciones y conferencias.

HUMANIDADES

En las ciencias del espíritu se ofrece (15):

1) *El Humanismo en el mundo occidental*.—En este Curso, de tres horas [semanales], unido a varias conferencias, se estudia lo que se pudiera llamar "la actitud del hombre a través de los pensadores y poetas grecolatinos, medievales y modernos", a poder ser con lectura de fuentes.

2) *Epos y novelas*.—De modo semejante al anterior, pero sobre todo con lectura de textos de poemas recientes, como, por ejemplo, *Our Mutual Friend*, *Moby Dick* y *Guerra y Paz*.

3) *Valores individuales y valores colectivos*.—I) En la Historia y en el Drama. II) En la Poesía y en la Filosofía.

También en este caso deben emplearse profusamente los textos, desde la *Vida de Solón y Licurgo*, de Plutarco, hasta *On Liberty*, de Stuart Mill.

4) *Ideas sobre el Bien y el Mal*, en la Literatura occidental cristiana.

(15) Los términos siguientes, tomados del programa de la "Harvard University", son *versiones libres*. Los ofrecemos aquí en consideración al hecho real de que el Programa de Harvard no es fácilmente asequible a algunos lectores, o no lo es en absoluto al que no maneja el inglés. Para evitar cualquier equívoco, es de notar que esta cultura general alcanza a los *Altenstufe* (I) del Bachillerato superior (*Gymnasialklassen*), esto es, a los dos primeros semestres (II) de la Universidad alemana.

(13) Edición alemana *Die Hochschulbildung in Amerika* (La Enseñanza Universitaria en Norteamérica). Verlag Ernst Klett, Stuttgart, 1948.

(14) Edición alemana: *Allgemeinbildung in einem freien Volk* (La cultura general en una sociedad libre). Verlag Ernst Klett, Stuttgart, 1949.

Abarca este tema problemas y actitudes morales, ejemplificadas tanto en *La Divina Comedia*, del Dante, como en las obras más recientes: *The Way of All Flesh*, de Butler, o en *La Peste*, de Camus, y también en las *Democratic Vistas*, de Whitman, o en Goethe.

CIENCIAS SOCIALES

1) *Introducción a la evolución de la cultura occidental.*—Se acentúa la interpretación de los fundamentos y de las tradiciones esenciales.

2) *El pensamiento occidental y sus instituciones.*—Aquí se transmiten algunos de los grandes fenómenos del mundo intelectual y social de Occidente, por ejemplo: la esencia de la primitiva sociedad anglosajona, la monarquía inglesa medieval, la Iglesia en el siglo XIII, la Revolución puritana, la Revolución francesa, ideología del liberalismo británico en el siglo XIX y Alemania bajo la República de Weimar; presentados siempre por numerosas lecturas de fuentes.

3) *Desarrollo y florecimiento de la sociedad occidental moderna.*—En este Curso se representan los problemas fundamentales de la vida social, sobre todo los procedentes del acervo de los tres últimos siglos hasta el pasado más reciente, inclusive.

4) *La cultura de Occidente y sus instituciones.*—Problemas de cultura comparada y de morfología modernas, desde el punto de vista de la historia de la cultura y de la ciencia, preferentemente.

CIENCIAS NATURALES

1) *Las ciencias físicas en una civilización técnica.*—Este Curso es, en primer lugar, una introducción a aquella parte de la Física, necesaria para la comprensión de aplicaciones técnicas (Química, Electrotecnia, Automovilismo, y también Electrónica y Física Nuclear).

2) *Principios fundamentales de la Ciencia natural.*—Este Curso ofrece, en líneas generales, una Historia de la Ciencia Natural, desde los babilonios hasta la radioactividad y la física atómica, de modo fácilmente comprensible. En este caso se establece una reunión semanal, de dos horas, para coloquio y demostraciones.

3) *Esencia e interpretación de las Ciencias naturales.*—Este Curso, de seis horas, dividido en dos partes, ofrece, de un lado, una Historia de la investigación de la Naturaleza, en su sentido usual, y de otro, una representación de la evolución de concepciones, métodos y leyes científicas. Estas seis horas enlazan con lecturas originales de obras maestras de investigadores o de historia del espíritu.

4) *Fundamentos de la investigación física.*—Curso destinado, preferentemente, a aquellos estudiantes que no han de dedicarse al estudio de las Ciencias naturales.

5) *Fundamento de las Ciencias biológicas.*—Reunión de esquemas generales de las conquistas

modernas de la Biología y de lo más interesante de su evolución histórica, con experiencias de laboratorio.

Los Cursos para alumnos adelantados, en el campo de la cultura general, se incluyen en el período, ya de consideración, de exigencias superiores, tanto en materia intelectual como respecto a los saberes comunes. El número de participantes se limita, en lo posible, a pequeños grupos.

HUMANIDADES

1) *Clásicos de la tradición cristiana.*—Curso sobre los grandes problemas del pensamiento cristiano de la Edad Media hasta Kierkegaard, Niebuhr y Maritain.

2) *Grandes artistas.*

3) *Tipos histórico-artísticos.*—Representación de la Naturaleza en el arte europeo y asiático.

4) *El arte en el medio humano.*—Problemas de la Arquitectura moderna, arte clásico y moderno, "trabajos de urbanización", etc.

5) *Filología.*—Problemas fundamentales de la ciencia del lenguaje y posibilidades de entendimiento cultural, inclusive la historia de la Filosofía en sus etapas principales.

6) *La cultura del Renacimiento.*

CIENCIAS SOCIALES

1) *Historia de los pueblos y de las culturas del Asia.*—En ningún caso este Curso se destina expresamente a estudiantes en grado de especialización, y versa también, de modo especial, sobre los problemas que plantean las colisiones actuales de la evolución asiática y occidental.

2) *"Human relations"* (Psicología de las relaciones humanas).—Este Curso presenta, sobre todo, casos concretos de la conducta humana, sea individual o colectiva, o bien conflictos éticos.

3) *La influencia de la Ciencia en la vida moderna*, donde se intenta mostrar a los estudiantes la transformación revolucionaria de la vida social y de la cultural del mundo moderno a través de la Ciencia. En primer término se presentan problemas de las posibilidades y limitaciones de la libertad humana, de la prosperidad y la insanidad de nuestra investigación moderna, etc.

4) *Esencia y sentido de las instituciones estatales norteamericanas.*—Además de una introducción general, se facilitan, ante todo, abundantes lecturas de fuentes: Tocqueville, Henry Adams, James Bryce, Frederick Jackson, Turner y Gunnar Myrsal... El objeto principal de este Curso es el conocimiento sustancial de los fundamentos de la democracia norteamericana y de sus problemas.

5) *Economía para los ciudadanos.*

6) *Introducción a la cultura india.*

7) *La teoría de la democracia pura y sus críticos.*—Con textos de Pareto, Freud, Lenin, Veblen, Schumpeter y Dewey.

8) *Estructura y dimensiones de la legislación.*

9) *Derechos fundamentales del hombre.*

10) *Introducción a la cultura del Próximo Oriente.*

11) *El Oriente Medio en la actualidad.*

CIENCIAS NATURALES

1) *La evolución de lo orgánico.*

2) *Introducción a la Filosofía de la Ciencia.*—

En su programa encontramos, entre otras materias, la Filosofía natural, el positivismo y la metafísica, así como las teorías orgánica, vitalista y mecánica de la Ciencia.

3) *La Ciencia natural presente y su interpretación filosófica.*—En este Curso se concreta el divorcio crítico existente entre la concepción idealista, pragmática, materialista, etc., de la Naturaleza, y los resultados de la investigación natural más reciente.

4) *"Human Behavior".*—Este Curso intenta facilitar, como un procedimiento útil de Psicología, un examen crítico de las actitudes estatal, educacional, religiosa, jurídica y política actuales, por medio de experiencias científicas de tipo general.

* * *

Naturalmente, estos Cursos no se celebran simultáneamente, sino de forma variable, en el semestre estival o en el invernal, y con frecuencia solamente cada dos años, o como medio curso o cursillo. Pero se realiza, conjuntamente, con el fin de facilitar a los estudiantes la elección y la simultaneidad. Es fundamental en ellos el proporcionar lecturas originales, o bien el estudio de ciertos problemas capitales por medio de ejemplos. Este principio metódico parece decisivo para el éxito de tales Cursos, así como los coloquios en pequeños grupos. (Tengo el convencimiento de que debieran ser aún más reducidos, por lo menos, hasta el número correspondiente al tope de admisión.)

El *studium generale* fué organizado de forma distinta en la Universidad de Boston. Allí nació, en 1946, el *General College*, dirigido ahora por el Dean Judson R. Butler. Este *College* ofrece un Curso de dos años, "integrated general education", en las Ciencias naturales, sociales y de la cultura, que conduce al grado de una "Associate of Art". En su plan de estudios, este *College* facilita una preparación para los *Junior-Senior-Years* de otros *Colleges*, o como instrucción profesional para la "School of Public Relations and School of Law". Claramente se busca una transición, como antiguamente se establecía, por ejemplo, en las "Gimnasialklassen" en Suiza; pero, sin embargo, con la diferencia de que, junto al saber material, se subrayan los problemas e interdependencias de la cultura, la ciencia y la sociedad modernas. Como *leit-motiv* de este *General College* rige la sutil, pero agudísima divisa de Whiteheads:

"The solution which I am urging, is to eradicate the fatal discontinuation of subjects which kills the vitality of our modern curriculum. There is only

one subject matter for education, and that is Life in all its manifestations. Instead of this single unity we offer children — Algebra, from which nothing follows; Science, from which nothing follows; History, from which nothing follows; a couple of languages, never mastered; and lastly, most dreary of all, Literature, represented by plays of Shakespeare, with philological notes and short analyses of plot and character to be in substance committed to memory. Can such a list be said to represent Life, as it is known in the midst of the living of it? The best that can be said of it is, that it is a rapid table of contents which a deity might run over in the mind while he was thinking of creating a world, and had not yet determined how to put it together?" (*).

El profesor Henry E. Sigerit ha estudiado los problemas de la Enseñanza Universitaria moderna en varios y excelentes trabajos y conferencias, publicados, conjuntamente, en la obra *The Universities at the Crossroads*, Nueva York, 1946. Según su opinión, la formación insuficiente o defectuosa de los catedráticos fué una de las causas fundamentales de las catástrofes políticas y bélicas del siglo xx, "the failure of a generation". Ciertamente se consiguió elevar la formación profesional de ingenieros, médicos, farmacéuticos, jueces, etc., al rango académico; pero no se logró hacer de los profesores aquellos dirigentes responsables de la sociedad. "They did not produce the enlightened leaders that the country so urgently needed. They produced legions of highly competent technicians and specialists but men without education".

Según este punto de vista, esta defectuosa evolución puede rectificarse en virtud de una formación amplia y apropiada de las humanidades y de la sociología en el marco de una historia de las ciencias de desarrollo ulterior. Para este fin podría solicitarse el asenso de destacados investigadores, historiadores y educadores, presidentes universitarios y profesionales prácticos. A consecuencia del rápido e inesperado progreso de la ciencia moderna pareció por algún tiempo como si fuera suficiente el proyectarse hacia el futuro y el conocer únicamente, si es caso, las últimas conquistas. Solamente esto; pero ahora se observa como si, a consecuencia de tan rápido progresar, se hubiera llegado al olvido de los propios fines,

(*) *La solución que yo propugno urgentemente es desarraigar la fatal discontinuidad de materias que destruye la vida de nuestros modernos cursos escolares. Existe una sola materia docente: la Vida, en todas sus manifestaciones. En vez de esta unidad singular, ofrecemos a los niños álgebra, ciencia, historia, de las cuales nada infieren o deducen; un par de lenguas, nunca dominadas; y al cabo —esto es lo más triste de todo—, Literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filológicas y breves análisis, cuya traza y carácter hacen que, en sustancia, se confíen a la memoria. ¿Puede decirse que semejante lista representa la vida, tal como es apprehendida en su meollo viviente? Lo mejor que de ella puede decirse, ¿no es acaso que se trata de una rápida lista de los contenidos que rebosan en la mente de una divinidad que piensa crear un mundo, pero que todavía no ha determinado cómo conjuntarlo?*

sin mostrar consideración alguna por los fines culturales y sociales. Con ello la cultura y su misma obra corrieron evidente peligro. Al propio tiempo, tanto los investigadores como los profanos han sentido la falta de toda relación con nuevas ideas creadoras. Basándose en sus amplios conocimientos, Sigerit ofrece ejemplos de una enseñanza perfectamente elaborada en el campo de sus saberes y experiencias, así como apropiadas y fundamentales sugerencias para la implantación de las *social sciences* en la enseñanza de la Medicina.

Desde su Instituto, en la "John Hopkins University", se difundieron sus ideas sobre algunas Universidades norteamericanas, y en parte también, con rasgos de ciencia especializada, desde luego, aún más acusados, en Universidades de otros continentes; tanto es así, que sus convicciones pertenecen ya hoy a las *common places* americanas, pero en parte necesitan aún de nuevas y convincentes garantías, según ha informado recientemente el editor del "International Record of Medicine", en su obra *Medical Humanities: Three directions and one purpose for the Teaching of Medicine* (enero de 1952; Félix Martí Ibáñez).

De hecho, la cultura general histórico-científica se ha presentado, hasta la fecha, como uno de los caminos más fecundos y transitables que conducen a los fines ya expuestos, por lo menos, si los Cursos y prácticas fueran interpretados rectamente y si se supiera señalar lo esencial de la evolución educacional.

En igual dirección opera un estímulo elemental, frecuentemente no pequeño, hacia una formación política acrecentada y, en especial, sobre conocimientos fundamentales acerca de la doctrina marxista. En este sentido puede servir como típico el ejemplo de la Universidad Media (católica) de San Francisco, la cual, a partir del semestre invernal de 1951-52, exige conocimientos sobre el marxismo a cuantos estudiantes graduados abandonan la Universidad. El rectorado de la Universidad basa esta determinación en el hecho de que el comunismo no puede combatirse sin haber penetrado a fondo en sus secretos. En lo futuro, ningún estudiante alcanzará la promoción sin haber asistido a un ciclo de Cursos sobre teoría y práctica de la política comunista. En el otoño último comenzó un ciclo de Cursos sobre "el comunismo soviético en América". (Para leer la literatura comunista se solicitó del Papa una licencia especial) (16).

Es natural que a quien siga con atención la evolución de la enseñanza en Norteamérica se le han de presentar de inmediato varios problemas.

¿Es grande el interés de los estudiantes por la "general education"? ¿Cuál es su resultado profesional? ¿Los principios intelectuales de aquellos catedráticos que cuidaron de la "liberal or general education" son mejores que aquellos que ante todo se entregaron al estudio especializado, esto es, los partidarios de la antigua enseñanza? Para quienes por esta causa, y á consecuencia del corto lapso de tiempo desde que están en marcha los nuevos procedimientos, aún no disponen

de suficientes elementos de juicio sobre el caso, existen, sin embargo, una serie de comprobaciones esenciales. El interés de los estudiantes, y en especial de los estudiantes aventajados, por la nueva enseñanza es grande. Sobre todo, parecen demostrar interés permanente por estos estudios, esto es, por los Cursos sobre Humanidades y Ciencias históricas. La instalación de nuevos Institutos de Humanidades o de Historiografía, o bien el fomento de los ya existentes, la creación de nuevas cátedras, etc., fueron aceptadas unánimemente, y durante la última década han realizado enormes progresos. De ahí que se haya cuidado menos de la evolución de las ciencias especializadas que de la evolución de la ciencia de la cultura. Algo semejante podría decirse de los Institutos de Sociología o de Estudios Políticos. Pero es sobremanera característico el que, pese a este fomento, se robustecieran las instancias de ciertos círculos de opinión pública para que fueran fundadas nuevas cátedras de Historia General de las Ciencias, y últimamente se ha evidenciado una corriente a favor de un número creciente de cátedras de Historia de la Cultura o de la Medicina. Se mantiene, así, la opinión de que debe prestarse atención a los problemas generales y éticos.

Y en cuanto a las relaciones inmediatas de los estudiantes con una "general education", en la Universidad de Chicago se despertó una considerable atención por la economía, por la administración y por la industria (17), pero dando siempre primacía a los "especialistas concienzudos". Pero desde hace diez años, por lo menos, esta preocupación negativa se ha hecho positiva. No es una casualidad el que la primera reacción articulada en cadena tuviera lugar precisamente en un laboratorio de esta Universidad en 1941, ni tampoco el que hoy la Universidad de Chicago sea considerada como una de las mejores de los Estados Unidos, cuando ahora la dirección del *studium generale* parece alcanzar su máxima madurez.

Desde luego, en estos logros no ha tomado parte únicamente el *studium generale*. Son igualmente partícipes en ellos la amplitud de medios disponibles y la contumaz pertinacia de la especialización en los Institutos investigadores. El mismo Hutchins ha participado combativamente en estos quehaceres comunes. Los Licenciados por la Universidad de Chicago han tenido, además, posibilidades profesionales superiores al término medio. Como consecuencia de la política de armamentos, parece general la intención de limitar la cultura general en beneficio de un rápido acrecentamiento del número de especialistas disponibles, con apremio que procede de los medios militares.

En lo que concierne a las consecuencias culturales, éstas son, indudablemente, de gran importancia. Los Estados Unidos se han hecho copartícipes del ideal de la cultura general, mostrando

(17) Las afirmaciones vertidas aquí proceden de muchos catedráticos de Universidad, hoy en sus cátedras, así como de la refundición de diversas opiniones norteamericanas expuestas en revistas profesoras, como, por ejemplo: *American Scholar*, *Deutsche Universitätszeitung* y *Alumni-Blaettern*, así como las *American Universities and Colleges*, 6.ª ed., 1952.

(16) *Europaischer Studentspiegel*, núm. 9, 1952, página 17.

hoy su sobresaliente eficacia en el auténtico terreno de la cultura, atendiendo a las "humanities" en proporción no conocida hasta hoy. La nueva clase de Enseñanza Universitaria ha tenido como consecuencia, ante todo, el que gran número de catedráticos de Universidad se hayan ocupado intensivamente de los principios fundamentales de su propia ciencia, con más fuerza que en cualquier otro tiempo. Igualmente se ha multiplicado, con frecuencia, un nuevo interés por los estudios históricos, así como las tentativas por el "Team-work" histórico, con colegas o con las nuevas generaciones académicas. Naturalmente, para ello debió procurarse y contratar nuevas fuerzas docentes, lo cual no supuso problema alguno para las ricas Universidades norteamericanas; en cambio, la implantación del *studium generale* en las Universidades pequeñas no ha correspondido a un aumento de profesores. En los estudiantes graduados se observa claramente un conocimiento superior de los clásicos científicos y literarios, con lo cual se ha conseguido un aumento del rigor docente y discente y, en consecuencia, un alza del nivel cultural medio. Pero será preciso tener cui-

dado también en no extremar este fenómeno. La "General education" interesó en su día a cierto sector de los estudiantes norteamericanos. Además, los factores educacionales de la Universidad norteamericana están condicionados también por otras muchas circunstancias, y, ocasionalmente, la "General education" ha promovido tanto la atención como la despreocupación universales.

Resumiendo, puede decirse que las Universidades norteamericanas, basándose en sus decididas experiencias actuales, parecen avanzar seguramente por el camino ya iniciado, y que de continuo van allegando más Universidades a los pioneros de la "General education". En consecuencia, fué creado, también en 1951, el llamado "internships" de la cultura general, es decir, un intercambio de profesores en el programa del *studium generale*, en el cual se garantizan iguales condiciones de alojamiento y de dietas al personal docente. Sobre esta materia hubo cambios de impresiones entre representantes de las Universidades de Harvard, Yale y Chicago.

(Continuará en el próximo número.)

SEMINARIOS MENORES Y COLEGIOS DIOCESANOS

BALDOMERO JIMENEZ DUQUE

LOS SEMINARIOS MENORES

El Concilio de Trento decretó la erección de los Seminarios, deseando que desde tierna edad pudieran allí formarse los futuros sacerdotes, a fin de que más penetrantemente se prepararan para su sublime misión (Sesión XXIII, 15 de julio de 1563). Al conjuro de esta decisión tridentina fueron surgiendo los Seminarios, que admitieron niños desde los diez años, poco más o menos, con miras al sacerdocio. A lo largo de los siglos siguientes la institución fué perfilándose más y más, hasta llegar en la actualidad a una perfecta separación de los primeros cursos —Seminario Menor— respecto de los cursos superiores filosóficos y teológicos. El Canon 1.354 del Código de Derecho Canónico ha venido a confirmar la práctica postridentina. Con todo, en muchas diócesis de no pocas naciones no existen de hecho

Seminarios Menores, supliéndose su falta de diversas maneras, a las que aludiremos después.

Los Seminarios Menores plantean una serie de problemas de formación que no podemos exponer aquí. La *Menti Nostrae* de Pío XII ha dado a este respecto orientaciones pedagógicas fundamentales a fin de evitar los riesgos que esas instituciones providenciales comportan, inevitablemente, al mismo tiempo. Pueden resumirse en las dos siguientes: 1.ª "Es necesario que la vida que los niños llevan en los Seminarios corresponda, cuanto sea posible, a la vida normal de los chicos de su edad". Porque se trata de adolescentes "separados del ambiente natural de la familia". Es decir, las condiciones de holgura, salubridad, vida física, clima psíquico, etc., sepan a las de una familia sencilla, pero exacta; y 2.ª "Se ha de atender de un modo particular a la formación del carácter de cada alumno, desarrollando en él el sentido de responsabilidad, el discernimiento en el juzgar y el espíritu de iniciativa". Todo ello implica un cultivo intenso de los recursos de sinceridad, nobleza y lealtad de los alumnos; un equilibrio entre el ejercicio de su libertad y la debida disciplina, y, sobre todo, una preparación prudente para su presencia en el mundo y su actuación futura en medio del mismo. Esta asomada a la vida es sin duda el más grave problema que presentan los Seminarios Menores para los que trabajan en tan delicada misión.

DON BALDOMERO JIMÉNEZ DUQUE, *Rector del Seminario de Avila y especialista en Teología Mística, plantea en este artículo tres temas referentes a la formación de sacerdotes: Seminarios Menores, Colegios diocesanos de Enseñanza Media, Colegios diocesanos. Apunta, al paso, la conveniencia de establecer una cierta semejanza y conexión entre los estudios eclesiásticos y los civiles.*

Pero lo que más nos interesa aquí a nosotros es el plan de estudios para la formación intelectual de los alumnos. El mismo documento pontificio ha dado la norma suprema general: ha de ser en esos años "humanísticos", según la palabra consagrada por el uso, una preparación cultural no inferior a la que reciben los seglares en sus Centros de Enseñanza Media. Sobrecargada, claro está, con un estudio más intenso de las lenguas clásicas, sobre todo del latín, de tanta aplicación en el resto de los años de forja en el Seminario. El Papa quiere, por lo tanto, que ese barniz de conocimientos universales, previos a cualquier especialización de después, esté, en el caso de los Seminarios, a la altura de las instituciones similares civiles. Aparte de esa mayor amplitud dada a aquellas lenguas clásicas, y de la que se seguirá después a la Filosofía en sus cursos propios.

La finalidad que se persigue con todo ello, además de proporcionar a los alumnos una cultura integral en ese plano medio, es la de facilitar la salida de los mismos del Seminario, si al llegar las grandes crisis fisiológicas y psíquicas de la adolescencia ellos descubriesen su ineptitud para el sacerdocio con sus exigencias magníficas. Porque en un Seminario Menor, verdaderamente tal, no deben permitirse en los parientes de los niños perspectivas humanas *a priori*; quiero decir que de antemano se les lleve al Seminario, no con el fin de que se les cultive en orden a un posible sacerdocio futuro, sino con otras miras utilitarias y egoístas. Pero lo que sí hay que proporcionar siempre a los seminaristas es la facilidad de una salida en el caso frecuente de no descubrirse en ellos señales ciertas de vocación. A asegurar esa libertad absoluta de proceder, en asunto tan trascendental y delicado, responde este actual afán de adaptación y equiparación entre unos y otros planes de estudios.

Cómo debe ordenarse esa *ratio studiorum* en los Seminarios Menores es problema difícil y complejo, que se resuelve, en las diversas naciones y regiones donde aquéllos existen, de distintas maneras. El peligro, que acecha en todas partes, es el de la sobrecarga de disciplinas y trabajo, que fácilmente lleva consigo este "Bachillerato" eclesiástico, más fuerte de ordinario que el civil. Lo cual es un grave inconveniente, dada la edad de los alumnos y la intensidad de vida espiritual que en estos Centros, a la vez, se desarrolla. Razón de más para hacer efectivas en ellos aquellas sabias advertencias del Papa respecto a las condiciones de la vida física y del cultivo de la misma, a fin de evitar que se rompa el debido equilibrio y la armonía vital necesaria.

En muchas partes se aligera la carga de tantos estudios —como hace el magnífico Reglamento de la Comisión Episcopal de Seminarios de España—, transportando a los cursos filosóficos algunas de las asignaturas del Bachillerato, de modo que aquél se espacia a lo largo de ocho años. En otras partes se resumen los cursos de Filosofía en dos, exclusivamente dedicados a la misma, mientras en seis o siete anteriores se cultivan todas las "humanidades". Hay que reconocer, a pesar de todo, que la carga, algo excesiva, siempre existe. ¿Cómo se podría aliviar?

También algunos Seminarios adoptan sencillamente el plan de estudios medios civiles; pero se hace casi imprescindible después añadir algún curso más, dedicado expresamente al latín, que complete la tarea antes realizada, si no queremos de nuevo embutir a aquellos años de una cantidad exagerada de trabajo.

Quizá una afinada distribución de asignaturas, con abundancia de profesorado para grupos homogéneos de alumnos, y una selección de procedimientos pedagógicos más atenta, permitiera en siete cursos una formación humanística completa (lenguas clásicas y modernas, matemáticas y ciencias, geografías e historias...), suave, al mismo tiempo que seria y penetrante. Estarían así los seminaristas, en cualquier evento, perfectamente capacitados para una reválida de sus estudios en un Centro estatal. Pero tratar de este asunto no es posible en esta ocasión.

LOS COLEGIOS DIOCESANOS DE ENSEÑANZA MEDIA

No hablamos aquí expresamente de ellos, sino en relación con el problema de los Seminarios Menores, que es nuestro tema. En bastantes diócesis del extranjero existen estos Centros. Los de Bélgica son clásicos y perfectamente logrados. Algunas de España (Sevilla, Avila) los han creado también. Son Centros exclusivamente erigidos por el Prelado Diocesano y dirigidos por sacerdotes diocesanos. Sus fines son los de los Centros similares civiles o religiosos: formar jóvenes íntegramente cristianos para la vida. Y nada más. Pero inevitablemente, si la formación es adecuada y el clima sencillo, espontáneo, pero caliente, se descubrirán allí vocaciones sacerdotales, que en gran parte revertirán en las filas del Clero diocesano. Esto es lógico y natural. Quiere decir que luego de los años del Colegio tendrán que completar, en lo que haga falta, sus estudios humanísticos para pasar al Seminario, a las Facultades de Filosofía y Teología.

¿Sería suficiente, para resolver el problema vocacional, la existencia de Colegios de este tipo en número y amplitud proporcional a la densidad de las Diócesis, más las vocaciones "tardías" que se suscitase a través de las organizaciones juveniles católicas? En algunas naciones prácticamente ocurre así. Sin embargo, habría que preguntarse: ¿Es bastante el número de candidatos al sacerdocio que así se consiguen? ¿No sería más abundante si además existiesen verdaderos Seminarios Menores? ¿En naciones como la nuestra, dada su tradición y solera cristianas, no resultaría, en definitiva, perjudicada la reclutación de vocaciones auténticas? Y habría que suponer que el acceso a esos Colegios fuese fácil a las clases económicamente humildes (lo cual, en toda hipótesis, debe hacerse).

Y junto a estas ventajas evidentes que saltan a la vista (más libertad para escoger el sacerdocio, menos esfuerzo económico y trabajo por parte de la Iglesia, lo cual es inevitable en gran parte en los Seminarios Menores, etc.), queda siempre también un posible déficit en la misma formación

de muchos de esos chicos, ya que el ambiente de un Colegio no puede ser por fuerza el mismo del de un Seminario, bajo algunos aspectos. He aquí una serie de interrogantes vivos, que nosotros no somos quién, ni estamos preparados para contestar. Quedan, por consiguiente, abiertos.

LOS COLEGIOS-SEMINARIOS

Junto a estas soluciones puras, ¿no cabría también alguna intermedia, híbrida si se quiere, pero quizá práctica, al menos para algunas Diócesis, dadas sus circunstancias especiales de escaso personal, densidad más pequeña, dificultades económicas...?

Antiguamente se dieron en España casos de Seminarios-Colegios a la vez. Los alumnos recibían todos la misma formación literaria y moral, pero con ánimo, desde el primer momento, de ser luego o no ser sacerdote. Unos venían para serlo. Otros para convalidar sus estudios civilmente después y seguir otras carreras. En América aún se encuentran establecidos así. Pero la desventaja para aquellos que aspiraban al sacerdocio es evidente: el conjunto tenía con facilidad que resentirse de los ideales menos elevados que animaban a los demás. No como en el caso de la vocación que surge en el Colegio puro de chicos, que aparece y se cultiva en un plan de conquista ante un ambiente, que, aunque bueno, no es precisamente el general. Su misma excepción, su nacimiento en tierra extraña, su clandestinidad en parte, son su

misma defensa. Aquí, no; la promiscuidad oficial de las dos aspiraciones debilita a la más alta.

Pero ¿no podría presentarse en otro tipo de institución más inofensivo y eficaz? Por ejemplo: un Seminario con carácter, desde luego, de Seminario, pero con plan de estudios adaptado por completo al plan civil, como antes indicábamos, y que llegado a ciertos cursos (después del curso cuarto, poco más o menos), cuando la crisis suele haberse presentado ya, ofreciese, al que quisiera retirarse, una reválida elemental a propósito para pasar a los restantes estudios medios civiles, mientras en el Seminario los otros cursos siguientes intensificaban ya aquellas asignaturas y lenguas que más interesan a la cultura específicamente sacerdotal. Se intenta con esta hipótesis dosificar los diversos aspectos del problema que hemos ido tocando, aminorando los inconvenientes que por uno y otro lado se presentan (pureza de las vocaciones, esfuerzos económicos de la Iglesia y de las familias, carga excesiva, y en muchos casos inútil, de los estudios: ¿a qué tanto latín para los que luego lo dejan?, etc.). Quizá también, como solución tibia e intermedia, poco satisfactoria para muchos. Pero ahí queda a la vera de las otras ya existentes, con tradición e historia, a las que no quiere suplantarse, sino quizá, en algún caso concreto al menos, completar.

Pero en todos estos vivos e interesantes problemas la solicitud de la Jerarquía de la Iglesia no deja de pensar. Todos hemos de contemplarlos con simpatía, y aportar nuestro granito de ayuda humilde a su progresiva evolución y a su más completo logro perfectivo.

REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS DE DERECHO

EDUARDO GARCIA DE ENTERRIA Y CARANDE

Visitando los viejos palacios donde lucen los restos de la brillante jurisprudencia del siglo XIX, el jurista actual siente, quizás más que ante cualquier otro estímulo, real o teórico, la variación radical que ha experimentado en poco tiempo el papel social del Derecho. La solemnidad de los orna-

mentos, la aparental majestad de orlas, emblemas y leyendas, podrían imputarse genéricamente al engolamiento propio del estilo de nuestros abuelos; pero hay todavía un matiz propio y singular en esa respetabilidad *evigida*, matiz que se denuncia ya, con toda claridad, en la expresión de las grandes figuras de la época, que, momificadas en las consabidas galerías de retratos, fueron puestas para presidir la vida cotidiana de estas instituciones, demasiado pronto creyentes en su propia tradición.

El hombre de hoy que penetra en estos mausoleos de venerables barbas descubre un mundo literalmente fantasmal. Denota al punto que estos hombres solemnes descansan, además de sobre opulentas poltronas ordinariamente, sobre una seguridad personal y social impresionante. El gesto y la actitud más o menos acordados, los ropones e insignias distintivas, la propia mirada perdida en la ensoñación de un paraíso entrevisto corroboran

EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA Y CARANDE, *Letrado del Consejo de Estado, Profesor Adjunto de Derecho Administrativo de la Universidad de Madrid y Secretario de la "Revista de Administración Pública"*, es autor de diversos trabajos jurídicos: El dogma de la reversión de concesiones, Riesgo y ventura y fuerza mayor en el contrato administrativo, etc. En este artículo plantea con radicalidad la inadecuación que existe, a su entender, entre los estudios de las Facultades de Derecho en España y la realidad social contemporánea.

inequívocamente esta impresión, que, luego ya, los datos históricos, mentalmente asociados a la simple lectura de los nombres de los retratados, explican inmediatamente. Estos impresionantes personajes fueron, en efecto, en su generalidad, las cabezas de la sociedad de su tiempo, un tiempo, por lo demás, fabulosamente creyente en sus propias posibilidades. Esta observación, formulada de pronto, nos descubre una entraña profunda en la que esté acaso la raíz del tema que meditamos.

Que una sociedad destaque a unos profesionales, por el hecho de serlo, a los puestos de preeminencia y dirección es algo definitorio y singular, sobre lo que merece la pena parar la atención. Hemos visto en nuestros días caracterizar, a través de este dato, situaciones y movimientos sociales de la mayor trascendencia: dictadura de los proletarios, gobierno de los técnicos o tecnocracia, "managerial revolution"... El siglo XIX ofreció, en este sentido, un gobierno de los abogados, y esto en un grado casi absoluto, como hasta nuestros días no ha ocurrido con ninguna otra clase, profesión o grupo.

Hemos dicho gobierno de los abogados, y no gobierno de los juristas, y la precisión es intencionada. El abogado es sólo una especie de jurista; concretamente, el que hace del cultivo del Derecho una profesión liberal. ¿Qué quiere decir esto? En su acepción más simple, que pone su profesión al servicio directo de la sociedad libre, de la que recibe, por consiguiente, los cometidos señalados a su técnica y, parejamente, la retribución oportuna. Si recurrimos ahora a la separación propia del mundo liberal, según la genial observación de von Stein, entre Sociedad y Estado, nuestra pesquisa aboca a un terreno prometedor.

La sociedad liberal, a través de la concepción racionalista de un orden "natural", acantona cuidadosamente al Estado, del que va a hacer apenas otra cosa que el guardián de la libertad que para su propio y autónomo desenvolvimiento se promulga a sí misma. Ese "orden natural", negativamente definido en el concepto formal de libertad, encierra, sin embargo, un contenido material propio, ofrecido por el concepto positivo de concurrencia. En el seno de la sociedad liberal, sociedad abstractamente despolitizada, cada fuerza social, cada individuo, concurre con sus propios intereses frente a los de los demás, y en el libre encontrarse y articularse de unos y otros halla la sociedad su modo propio, formalmente declarado franco a la acción del Estado de un modo previo. Dentro de esta construcción el Derecho es la garantía —excepcionalmente el límite— de tal concurrencia; la concepción kantiana del Derecho encuentra aquí su realización histórica, y, a la vez, la definición y el sostenimiento del Derecho así entendido es elevado a fin resuntivo y total del Estado. Está en el Derecho, pues, el punto tangencial entre la sociedad y el Estado. Finalmente, es de notar que la propia concepción liberal lleva a tipificar la actuación límite del Derecho a través del molde del proceso, iniciado rogamamente, y dentro del cual dos partes concurren libremente, con sus tesis contrapuestas, ante el arbitraje, frío, neutral y desinteresado (concepción dispositiva del proceso) del juez.

Estas breves consideraciones destacan con vive-

za el papel social que el jurista había de representar dentro de la sociedad de la época. La liberalización —la ambivalencia semántica no es caprichosa— de la profesión del jurista es la primera consecuencia; las fuerzas sociales y los individuos, en competición y concurrencia, llaman al jurista al servicio de sus particulares intereses, y a esta función se reduce primordialmente su actuación técnica, en cuanto que tal función resume la vida del Derecho. Dentro de un sistema de concurrencia en el cual el logro de los intereses, materialmente, y formalmente la actuación del Derecho, quedan a la iniciativa y al acierto de maniobra de cada particular, el jurista se transforma típicamente en abogado y desarrolla su técnica como dialéctica y como táctica, como una técnica "concurrencial" más. El abogado es el instrumento quintaesenciado del equilibrio, del ajuste y del encuentro límite de intereses; conceptos todos cardinales en la construcción liberal de la sociedad. Abogados y jueces (éstos como árbitros que dirimen torneos de abogados) son las formas típicas del jurista liberal.

Que la sociedad destaque a los abogados a su cabeza es algo impuesto por la propia lógica del sistema. En primer lugar, la simple situación del abogado como instrumento del encaje social, según hemos descrito, le asegura ya una insoslayable posición de preeminencia. En segundo lugar, la política es, en la concepción liberal, un ámbito singular donde la ley de la concurrencia entre las fuerzas libres sigue rigiendo; tanto para la lucha concurrencial política, como para el ejercicio positivo del poder, ordenado específicamente a un fin jurídico, el abogado sigue siendo, también en este plano, un instrumento capital para el desenvolvimiento de las fuerzas sociales, tanto más cuanto que su profesión garantiza el dominio de las técnicas propias: la dialéctica, la retórica, las tácticas de lucha y maniobra.

* * *

El contraste actual de ese mundo, perfectamente coherente y simple desde el punto de vista del Derecho, que asigna consecuentemente al jurista una posición social de primer orden, podría iniciarse repitiendo la pregunta reciente del procesalista Satta: "¿Hay algo más melancólico que la situación de un magistrado en nuestro tiempo?" Si evitamos ser ganados nosotros mismos por la melancolía de la propia frase, y nos quedamos con su sentido de mero testimonio, quedaría explicada la conciencia de cambio que acomete al hombre de este tiempo que contempla, asombrado, los antiguos prestigios.

¿Qué ha pasado? Antes que nada un cambio del sentido del Derecho, el cual, a su vez, refleja una profunda transmutación sociológica. La tensión entre las realidades Estado y Sociedad se plantea ahora desde una situación esencialmente diversa a la anterior y tendiendo hacia una meta que es justamente la contraria. Cuando se habla de un Estado "intervencionista" como contrapuesto al "abstencionista", propio del mundo liberal, se minimiza el problema al valorarlo en puras expresio-

nes de cantidad, en simple anécdota o descripción. Por debajo late la profundidad de las cosas. Dentro de la perspectiva que antes hemos utilizado podemos hablar ahora de cómo la sociedad en nuestro tiempo ni es ni quiere ser "autónoma", ni, por ende, sostiene al Estado para el simple mantenimiento de su autonomía, de su desenvolvimiento libre. La sociedad actual, por el contrario, está ya vertebrada en sus más radicales estructuras, no por los resultados "naturales" de una concurrencia indefinida y libre, sino, positivamente, por los esquemas "artificiales" impuestos y queridos por el Estado. Correlativamente, la conciencia social exige del Estado esta función configuradora como su primera y principal finalidad; la polémica política se sitúa ahora, precisamente, sobre el plano de las formas ideales de conformación social que el Estado debe adoptar y realizar. El afán fáustico ha descubierto un campo nuevo. Más concretamente: lo que el ciudadano pide hoy del Estado es ocupación, pan, medicinas, transportes urbanos, carreteras..., prestaciones positivas, en fin, no simplemente "garantías" formales, seguridad jurídica entendida como simple seguridad del libre desenvolvimiento; el afán actual de justicia no se sacia con tan parco yantar.

Aquella antigua separación entre Sociedad y Estado se ha trocado en una situación polarmente opuesta, en una relación que convencionalmente podría calificarse de hilemórfica: el Estado se erige en forma de una sociedad que es de suyo pura materia. Ya Santo Tomás erigió en tesis esta doctrina, que cumple hoy una rigurosa verificación. Hasta las abstenciones, como los vanos en la arquitectura, tienen hoy una intención positiva o configuradora en manos del Estado, y esto es acaso lo máximo que puede decirse. La transformación que la significación del Derecho experimenta es un simple correlato de ese hecho cardinal. El Derecho ya no es, kantianamente, el punto de equilibrio de una sociedad que se desarrolla por sí misma, sino, por el contrario, el instrumento de la conformación social que el Estado sostiene y procura.

Por lo pronto, esto explica que el modo ordinario de realizarse el Derecho, así entendido, no sea, como resultaba de la anterior concepción, el proceso, sino, predominantemente, la actuación administrativa. El choque de estas dos modalidades fué lo que contempló lúcidamente Dicey cuando contrastaba el sistema liberal inglés del "rule of law" con el régimen administrativo francés, que, quizá como criatura napoleónica, llevaba encima ya desde su origen la negación misma del orden liberal. Para Dicey, a final del siglo XIX, como hoy para Ripert, este modo de realización del Derecho por medio de la actuación administrativa es propiamente la negación del Derecho: es el desorden donde antes el orden. Pero, por de pronto, es, y no es poco frente a una nostalgia, una realidad de tomo y lomo.

Pesa demasiado la vieja concepción formal del Derecho, que refiere un sistema material de intereses autónomos o libres, para aceptar llanamente que hoy el Derecho se actúa preferentemente a través de una realización de intereses materiales colectivos, destacados del seno social de un modo definido y directo. Para el jurista tradicio-

nal, la vida administrativa es un hecho de naturaleza, *facti non iuris*, algo que trastorna todo su sistema mental, y de ello sería fácil aducir testimonios ilustres.

Si la realización del Derecho ya no queda hoy abandonada íntegramente a la iniciativa social, sino que es patrocinada positivamente, en su mejor parte, por ese aparato que llamamos Administración; si, de otro modo, el Derecho no es el encaje de la concurrencia libre, sino una directiva positiva de conformación social, se comprende que el tipo actual de jurista, si fué antaño el abogado, tenga que ser hoy el jurista de Estado. No parezca, por de pronto, la conclusión demasiado grave por sí sola, si recordamos que tal situación fué la ordinaria en las monarquías nacionales hasta la implantación del orden liberal. El Estado moderno, como construcción acaso la más alta de la cultura moderna, fué una obra humana consciente y sostenida, y, como tal, imputable íntegramente, en cuanto mecanismo técnico, a la clase de los juristas del Rey, de los grandes legistas curiales, de los togados de la monarquía; títulos todos que hasta el siglo XIX oscurecían la fortuna de los profesionales libres del Derecho. Al decir que declina el abogado no se señala, por consecuencia, sino el fin de una situación de preeminencia que ha durado poco más de un siglo —concretamente, desde el final de los grandes juristas de la Ilustración—.

La decadencia del tipo del abogado, con su aírón romántico, parece, en efecto, un hecho sociológicamente irreversible. Por doquier se oye hablar de la caída de los viejos bufetes, del declinar de la prestigiosa institución; como en el caso de la ruina de los imperios, nunca faltan Catones que aducen motivos morales; pero la raíz del asunto está más allá, en la realidad misma de la nueva situación. Toda una sociedad nueva ha irrumpido, con un nuevo funcionalismo, con unas nuevas exigencias en su sistema de ordenación a la justicia, con un nuevo conjunto de los valores de Derecho, por consiguiente. Al margen de la mesa del abogado, y del estrado del juez tradicional —viejos compañeros—, un nuevo mundo jurídico discurre con su peso social imponente. Es la contemplación de este fenómeno lo que pone sobre estas figuras, calculadas para una función de preeminencia jurídica que ya no cumplen, el sabor melancólico que Satta notaba agudamente, o la nostalgia que Ripert tan bella y dignamente nos ha descrito en ese canto crepuscular que es *Le déclin du Droit*.

* * *

Un primer cargo contra nuestras Facultades de Derecho podría resultar de esta observación: el plan de estudios, la distribución proporcionada de asignaturas, el mismo método casi uniformemente seguido, se dirigen unívocamente a la formación de abogados. Pueden pasarse por alto cuantas observaciones hemos hecho hasta ahora, y el hecho del desajuste de nuestra Universidad, respecto a las realidades y exigencias actuales, vendría dado por un simple recuento estadístico que probaría, inapelablemente, cómo ni siquiera, aca-

so, un 20 por 100 de los jóvenes licenciados van a parar a la abogacía o a las profesiones análogas; en tanto que la inmensa mayoría va a nutrir las plantillas estatales y a gestionar, en consecuencia, no los intereses libres, sino los intereses socializados o comunizados, según, también, procedimientos propios.

Tamaño cargo sería benigno si se limitase a esa enunciación meramente cuantitativa. Se verá tomar cuerpo a la objeción que se hace a nuestras Facultades si se observa a continuación que lo que se esconde bajo esa fidelidad a un tipo de jurista, cuya monarquía ha sido ya hace tiempo derrocada, es una casi radical incomprensión de los fenómenos nuevos del Derecho. Se forman, pues, no solamente abogados, cuando ya la sociedad reclama otras especies de juristas, sino, lo que es más grave, abogados casi íntegramente liberales, centrados sobre un sentido del Derecho, en general, periclitado, e impotentes para explicar, con arreglo a su técnica, las realidades jurídicas sobre las que se asienta y con las cuales vive la sociedad de nuestro tiempo. Es, en efecto, un hecho, que difícilmente puede ocultarse, que el jurista tipo formado por nuestras Facultades ha hecho suya la postura que tan representativamente ha formulado Ripert: oponer al Estado del día, lo que es decir al Derecho positivo del día, un concepto substancializado del Derecho, que es concretamente el propio del siglo XIX. Por eso cuando sueñan (pues la nostalgia es su gran compañera) con el "imperio del Derecho" retroceden casi un siglo de historia para describir el paraíso en la tierra que significó el Estado de Derecho liberal; o, como recientemente, se augura un retorno dorado del *ius respondendi* de los prudentes, que —disolviendo el Estado, supongo— nos devuelva el idílico mito del patriarcalismo jurídico de los romanos.

Hay, por tanto, un academicismo esencial imperante en nuestras Facultades de Derecho. Si dejamos, por el momento, el plano de los resultados del mismo, y nos detenemos a analizarlo en su misma estructura, la comprobación es tangible. Examinando la distribución misma de las disciplinas es un hecho que nuestra Facultad relega en su atención aquellas materias jurídicas quizá en la realidad más importantes, para demorarse complacidamente en aquellas otras que, por responder al sentido tradicional del Derecho como garantía, y por las razones que luego veremos, tienen una tradición, más o menos cercana, de teorización acabada y perfecta. La morosidad con que es analizada, por ejemplo, cada expresión del Código civil, el rigor con que es exigida cualquier construcción teórica, incluso las mismas enumeraciones de requisitos o excepciones (las causas de excusa o remoción de los tutores, *verbigratia*), no puede menos de contrastar sobremanera con la rapidez con que bloques institucionales ingentes de la Administración moderna, de un peso social e individual incomparables, son apenas aludidos, si acaso, lejos de toda precisión. El método de descripción externa que impera en el estudio del Derecho público no es imputable precisamente y sólo a la formación de nuestros profesores, sino muy particularmente a la concreción forzada de

los programas. Entre el proceso civil, por ejemplo, y el llamado procedimiento administrativo, nuestra Universidad sanciona esta diferencia de trato: dos cursos para el primero, y una sola lección de un programa general para el segundo. No se trata sólo de que, efectivamente, en el sistema jurídico vivo y operante de nuestra sociedad la importancia respectiva de tales materias estaría más cerca de ser la inversa, sino también de observar cómo a través de tal método la actuación del Estado es descrita casi forzosamente como pura empiria, reservando la técnica jurídica propiamente tal al Derecho de la actuación privada.

Sabido es cómo tardó en llegar a las Universidades medievales, afanosamente volcadas sobre el estudio del Derecho romano común, el estudio del Derecho real, que era el legislado por los reyes. Este apartamiento estuvo, sin duda, justificado entonces, y a él debemos acaso nada menos que la Ciencia jurídica; pero con todo es obvio que no era ni cuantitativamente tan grave como el que hoy se da también en el trato de nuestras Facultades al distinguirse, en efecto, entre un Derecho común, que es el recibido de la tradición académica, y un Derecho real, que podría aludir ahora, en su título, no tanto a un origen principesco como a su pura y simple realidad.

Por otra parte, el academicismo jurídico refluje sobre un concepto sustancializado, dijimos ya, del Derecho. Por un proceso orgánico, sociológicamente apoyado, sobre todo, en el hecho de la "liberalización" de la sociedad, que remite íntegramente todo el plano de los intereses al campo de la franca concurrencia individual, el Derecho del siglo XIX concluye por decantar en construcciones puramente formales, que implican la separación de los postulados jurídicos del mundo de los intereses materiales, sociales y políticos, el método "puro", más o menos consciente y declarado. Parece innecesario explicar que aún a través de cualquier formalización los principios jurídicos positivos están respondiendo a un sistema de valoraciones políticas previas, y que, por ende, la formalización tradicional descansa, indudablemente, sobre el *substratum* que constituyen la generalidad de los dogmas liberales. La concepción individualista de la sociedad hacia de los criterios políticos básicos de gobierno social principios muy generales, de modo que sin explicitarse podían mantenerse tácitamente presentes: la libertad, por ejemplo, la propiedad privada, el principio de concurrencia y de autotutela de intereses. Sin necesidad de recapitulaciones sistemáticas, el jurista servía a estos principios claros y sencillos, que por su misma amplitud, y por suponer materialmente un sistema de intereses libres, permitían que los instrumentos jurídicos a su servicio fuesen susceptibles de una formalización máxima.

Insistir exclusivamente sobre tales construcciones formalizadas, que están remitiendo a un sistema social de intereses, si antes de validez general reducido hoy drásticamente, y centrar justamente sobre ellas toda la atención de una técnica refinada y sutil, equivale, dada la magnitud de lo que se esquivo, a refugiarse en la melancolía; y, lo que es más grave, a formar en los juristas una peligrosa conciencia paradójicamente ausen-

te de todo sentido del Estado, e incluso contraria, en nombre de tal técnica adquirida, a la grave realidad que éste significa. Substantivizando estas construcciones se ha volatilizado del Derecho lo que el Derecho tiene de instrumento de gobierno de los hombres, y se ha hecho de él apenas otra cosa que Lógica y Estética. Sorprende, por ejemplo, cómo nuestros privatistas se han escandalizado, casi unánimemente, cuando hace poco tiempo uno de ellos —por ventura quizá el primero de los juristas españoles actuales— les recordó que las soluciones del Derecho civil responden “al plan del Estado”, y afirmó, insólitamente, la subordinación del Derecho a la Política. ¿Cabría mayor prueba del liberalismo esencial de nuestros privatistas que esta concepción suya de un sistema jurídico dado como “natural”, como independiente de todo artificio, de ese magno artificio que es la “impura” máquina estatal?

* * *

La renuncia del academicismo jurídico a la comprensión de las nuevas realidades del Derecho ha recibido sanción oficial con la configuración de nuevas Facultades universitarias, concretamente de la Facultad de Ciencias Políticas. Ante el hecho de un desbordamiento de los viejos cauces jurídicos, he aquí la actitud de las Facultades de Derecho: limitarse más aún al regodeo y pulimento de esos antiguos moldes, *hortus conclusus*; lo demás, que es nada menos que la realidad actual del Estado, se renuncia a explicarlo como Derecho y se remite a los flamantes nuevos estudios, dentro de los cuales, a su vez, es considerado, o como pura “praxis”, o como enunciaciones de criterios generales, cuya traducción en ordenaciones positivas, esto es, en Derecho —que tal es el problema del día, el mismo problema “político”—, no es siquiera propuesta como cuestión.

Esta nueva Facultad de Ciencias Políticas, fruto indudable de los pecados del academicismo jurídico, merecería la pena de ser examinada con alguna atención. No es éste mi objetivo en este momento, pero parece imprescindible aludirla. Con su creación se trató de remediar la inadecuación de las Facultades jurídicas a la realidad social de nuestro tiempo; pero es lo cierto que con ella se ha consagrado más abiertamente todavía tal inadecuación. Por ciencias sociales se ha entendido un conjunto de disciplinas (Filosofía, Historia, Sociología, Economía, Derecho), amalgamado por una serie de informaciones varias que, en general, no presentan carácter científico; por fuerza aquellas disciplinas básicas han tenido que quedar reducidas a “Rudimentos de”, volatilizándose lo que cada una tiene de técnica completa y operante, de saber exigente y orgánico, sin que la adición de unas y otras pueda tampoco, en estas condiciones, aportar nuevos puntos de vista. Si miramos concretamente a la cuestión central que nos ocupa, el cargo es evidente. Se ha pretendido alzar una especialidad (por cierto, con extensión también limitada) en Derecho Administrativo, sobre este fondo jurídico básico: un curso de “Introducción a la Ciencia del Derecho”, y otro de “De-

recho civil”. Ahora bien, es más que dudoso que esto sea posible; si es bien cierto que el Derecho Administrativo es hoy política y normativamente un Derecho *común*, no lo parece menos que su arsenal técnico no puede pretender hoy todavía una absoluta independencia, de modo que quepa de alguna manera un aprendizaje autónomo en Derecho Administrativo. Todas las ramas del Derecho tienen entre sí una relación sustancial por la referencia común a una sola realidad unívoca, pero esto se acentúa aún más en el caso del Derecho Administrativo, que, como una suerte de microcosmos jurídico (*quodammodo omnia*), lleva en su seno reflejos de todas las especies de Derechos; existe así un Derecho “penal” administrativo, un Derecho “procesal” administrativo, un “Derecho de cosas” administrativo, un “contrato” administrativo, una “responsabilidad” administrativa, una actividad “comercial” administrativa, un Derecho administrativo “internacional”, etc., etc., y esto sin contar la referencia constante a los conceptos básicos (“personalidad”, “capacidad”, “acto jurídico”, “derecho subjetivo”, “fraude de ley”, “relación jurídica”...) que sólo se estudian en el Derecho civil, venerable arca donde están depositados más de dos mil años de esforzada ciencia. A la verdad, difícilmente se dará entre todas las ramas del Derecho una que, como el Derecho Administrativo, sea tan incapaz de una independización didáctica. No contradice este argumento toda la tesis que viene sosteniéndose. La Facultad de Derecho tiene a su favor, aun con el resecamiento que actualmente padece, el impartir enseñanzas orgánicas y completas, el formar al alumno en una técnica específica de tratamiento de la realidad, mediante disciplinas eminentemente formativas, algo más, sin duda, que noticias varias más o menos conexas. La Facultad de Ciencias Políticas tiene en su contra, precisamente, el carácter informativo de su plan de estudios, no vertebrado luego por ninguna técnica completa, y, por supuesto, positivamente no por la técnica del Derecho; el dominio de sus programas con cierta profundidad, con la simple profundidad “universitaria” propia de cada una de las materias abarcadas, exigiría el saber extensivo de un humanista del Renacimiento.

Al asociar la conceptualización jurídica con el servicio a los fines individualistas, que la sociedad liberal situaba en primer plano, se ha llegado a constituir, con una y otro, una especie de monstruoso cuerpo único; y la quiebra del individualismo corre peligro de arrastrar también consigo a la ruina a los conceptos jurídicos. El problema es fecundar la conceptualización jurídica y ponerla, como instrumento y como método, al servicio de los fines de acción social, que han pasado a primer plano en el Estado de nuestro tiempo. Mientras no cristalice en Derecho, la información social, por muy extensa y minuciosa que sea, no será capaz de influir operativamente en la implantación de un orden nuevo de justicia. O influirá, cuando más, de un modo inédito en nuestra cultura occidental, al modo tecnocrático, que alcanza hoy su apogeo en el régimen soviético. Es el Derecho el único instrumento afinado que nuestro mundo tiene para el gobierno de personas humanas.

Es lastimoso que este oneroso intento que nuestra Universidad ha realizado para ponerse a nivel de los tiempos sea tan desconsolador. No sólo no ha acertado a resolver los problemas graves que planteaba una Facultad anquilosada por el peso de su propia gloriosa tradición, sino que ha colocado a ésta al borde de un riesgo mayor empujándola hacia el cultivo de sus propios defectos. Y al crear una Facultad nueva la ha situado al margen de la cuestión real planteada, agudizando así todavía, con el problema de la utilización social de sus licenciados (las famosas "salidas"), el desajuste entre Universidad y Sociedad.

La apertura de la Facultad de Derecho a los estudios "políticos" materiales (y hablo concretamente de la Sociología y de la Economía) es, por otra parte, una necesidad justificable en los propios términos del método jurídico: la técnica jurídica es una técnica ordenada a fines. Ya hay un texto de Ulpiano, uno de los grandes docentes del Derecho, que requería del jurista no sólo el conocimiento de sus conceptos propios, sino también el del criterio material de la justicia. Si en otros tiempos, viviendo una sociedad fuertemente individualista, tales criterios, según la formulación que el mismo Ulpiano dió, podían reducirse a los tres preceptos de *honeste vivere, alterum non laedere* y *suum cuique tribuere*, hoy resulta evidente que la sociedad actual no puede determinar eficazmente su regimiento en principios tan simples. "El plan del Estado" comporta hoy una complejidad incomparablemente mayor, tejida, además, sobre principios que ya tampoco son los mismos, aunque en definitiva el fin de justicia siga inalterable. Creo que es de Stammler la imagen de la Justicia como la estrella polar que guía al marinero; nos guste o no, hoy nos ha correspondido navegar mares nuevos, y el seguimiento de aquella luz perpetua nos impone maniobras distintas. Si ha de recobrase, para el jurista actual, la alta misión de estructurar las nuevas realidades políticas, se hace preciso incorporar en la base misma de su formación la textura de los nuevos principios que informan hoy la parte más sustanciosa de la pretensión de justicia temporal a que el Estado se ordena, y concretamente, como antes dijimos, la Sociología y la Economía. La existencia de un solo curso de Economía Política en el actual plan de estudios está pensada para la exposición de la simple y dogmática economía liberal, para la enunciación de las "harmonies économiques" derivadas de la concurrencia, pero

se revela como casi ineficaz para dar a conocer eficazmente la Ciencia económica actual: el carácter introductorio de este curso para los estudios de Derecho es, por lo demás, consciente. Los criterios materiales de justicia que el jurista ha de manejar constantemente, y sobre todo el jurista de Estado, imponen hoy la necesidad insoslayable de incrementar básicamente estos estudios.

* * *

Parece obvio advertir que esta evidente crisis de los estudios de Derecho está jugando destructivamente desde el punto de vista de las exigencias sociales y políticas y, por supuesto, culturales —en cuanto que la cultura es algo más que un juguete, en cuanto que es un instrumento del hombre—. Si los juristas han renunciado a explicar en Derecho las nuevas ordenaciones estatales, es lógico que éstas queden prácticamente al cuidado de juristas legos e improvisados, que ordinariamente son los tecnócratas o los arbitristas. El círculo vicioso surge a continuación: con estos resultados los juristas alimentan su tesis, según la cual lo que se publica en los *Boletines* oficiales tiene poco que ver con el Derecho. Es para mí incontrovertible que de la indudablemente pobre realidad de nuestra Administración tiene una responsabilidad directa y de primer orden el academicismo jurídico que se profesa en nuestras Facultades, según el cual existe de algún modo un Derecho (positivo se entiende) que, al parecer, nada tiene que ver con el mando del Estado, con las ordenaciones del Poder, y que petulantemente es opuesto a estas instancias, concebidas casi como puros arbitrios.

Tras de todos los criterios enunciados podrían abrirse ahora largas sendas. Baste en este momento, para concluir, una declaración formal que estaba ya implícita: sosteniendo la necesidad de reconducir los estudios del Derecho a la propia función efectiva que hoy día esta grave realidad cumple, no se hace sino afirmar la fe en el Derecho, frente al pesimismo nostálgico de muchos juristas, y frente al desprecio de los que no lo son, tantas veces justificado; fe también en su Ciencia, encerrada hoy, en buena parte, en una esterilidad romántica, en su verdadero carácter de "saber de salvación", de cuyo definitivo rescate tanto precisa nuestro tiempo, angustiosamente menesteroso de Justicia.

LA UNIVERSIDAD, REALIDAD PROBLEMÁTICA

JULIAN MARIAS

Este estudio fué escrito como contribución al volumen LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XX, editado por la Universidad de San Marcos, de Lima, con motivo de su cuarto Centenario (1551-1951).

La Universidad de San Marcos, de Lima, me pide unas palabras sobre "La Universidad en el siglo XX". La ocasión, su cuarto Centenario. El motivo, la conciencia que hoy tienen todas las cabezas claras que se mueven en torno a la Universidad, de que ésta no es hoy nada sencillo y obvio que pueda marchar sin más y hacer lo mismo que hasta ahora. La Universidad de San Marcos, de Lima, es la más antigua de las dos Américas: a los cincuenta y nueve años del Descubrimiento, una Universidad se levantaba ya junto a los bordes del Pacífico. Soy poco amigo del énfasis, y no suelo envanecerme con glorias pretéritas españolas ni hispanoamericanas; temo, más bien, todos esos grandes gestos que suelen hacer las gentes de nuestro linaje; pero tampoco creo que se deba pasar por alto el *shock* que en nuestra sensibilidad histórica produce esa fecha: 1551. Y esa ya larga tradición de cuatro siglos da autoridad a la Universidad de Lima para preguntarse hoy qué pasa con la Universidad. ¿Tendré yo alguna autoridad para intentar dar una respuesta? Esto es más que problemático.

Porque ocurre que yo no pertenezco a ninguna Universidad. Toda mi relación con la de Madrid ha sido de alumno; toda mi docencia ha sido al margen de la Universidad —salvo fugaces contactos como invitado, en España o fuera de ella—. Esta condición personal mía, ¿no me descalifica para hablar de la Universidad? Así lo creería si no me sintiese profundamente universitario; si no pensara además que la misión del pensamiento es sacar partido de lo negativo, de las limitaciones, sobre todo de las privaciones. ¿Por qué no intentar extraer las raíces transindividuales —sociológicas, históricas, intelectuales— de mi condición de universitario fuera de la Universidad en esta precisa fecha de 1951?

JULIÁN MARIAS, conocido ventajosamente por sus muchas obras filosóficas y sus dotes de conferenciante y maestro, estudia en este artículo la Universidad como realidad problemática. Partiendo de un esquema histórico, analiza las funciones públicas de la Universidad en sus aspectos intelectual creador, docente, social e internacional, para terminar con una rápida exposición de las formas nuevas y de las posibilidades futuras de nuestra Universidad.

LAS VICISITUDES DE LA UNIVERSIDAD

Universidades en un sentido próximo al actual, al menos lo bastante para que se pueda considerar unitariamente su historia, existen desde hace algo más de setecientos años. La institución universitaria ha experimentado a lo largo de ese tiempo graves vicisitudes; no me refiero, claro es, al esplendor o decadencia de cada una de ellas, ni siquiera a la prosperidad general o al descenso de nivel, sino a algo más importante: la función que las Universidades han ido asumiendo. Por lo pronto, se ocurre la división más gruesa y elemental: ha habido épocas en que la Universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha transcurrido al margen. Antes de preguntarnos si estamos en una época de las primeras o de las segundas, y —lo que se me antoja más interesante— si avanzamos hacia una u otra, conviene tener presente cómo ha sido el mundo cuando la Universidad ha sido casi todavía la vida intelectual y cuando ha sido sólo una modesta porción de ella.

Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV; claro está que esto sólo es cierto si introducimos una restricción: si consideramos como una vida intelectual en sentido estricto sólo la ciencia, es decir, la filosofía y la teología, las disciplinas cultivadas en latín por una minoría de pensadores, en su máxima parte monjes y frailes, cuya efectiva función dentro de la totalidad de la vida medieval está por precisar. Pero, teniendo en cuenta esta salvedad, es evidente que la ciencia de los últimos siglos de la Edad Media se hace en las Universidades, en ellas se enseña, ellas son, en definitiva, sus órganos y el ámbito en que existe y vive.

Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediado el XVIII. En este tiempo las Universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano; lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockam —las figuras máximas del tiempo— habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio, Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, d'Alembert, Rousseau... Todavía lo son Vitoria o Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte.

Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolff, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de Universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano. Hasta Husserl y Bergson —para hablar sólo de la filosofía: sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas—; los que no son universitarios están literalmente “desplazados”: así Schopenhauer, Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las Universidades. Y el prestigio y el influjo social de éstas llega a su máximo. ¿Por qué?

LA UNIVERSIDAD, SERVICIO PÚBLICO

Creo que no se puede interpretar la Universidad desde el punto de vista exclusivo ni aun principal del saber, sino desde su función; y ésta es la de un servicio público —no forzosamente estatal, porque lo público no es sólo el Estado—. Por consiguiente, la suerte de la Universidad está íntimamente ligada a la de las demás *instituciones*; el hecho de que se ocupe de esa materia sutil que son las ideas no debe enturbiar el aspecto netamente institucional que le pertenece. La Universidad requiere, para funcionar bien y con normalidad, estar fundada en un sólido y compacto sistema de vigencias; cuando éstas fallan, la vida intelectual tiene que buscar formas más tenues, menos seguras, pero más flexibles y con menos obra muerta, más capaces de eludir los riesgos y de inventar en cada hora su perfil. Me refiero, claro está, a todo orden de vigencias, y entre ellas incluyo las intelectuales: es muy difícil que en un momento de radical crisis de la ciencia, sobre todo de la idea del saber, el órgano capital del pensamiento pueda ser la Universidad. Esta reclama, como cimiento, un *consensus* acerca de todo lo decisivo: religión y ciencia, moral y esperanzas del hombre, poder y libertad, ordenación económica y papel de las clases sociales. Pero adviértase que el *consensus* a que me refiero no implica unanimidad y acuerdo respecto a los *contenidos*, sino acerca de la función efectiva en la vida. Por ejemplo, no puede hablarse de un *consensus* positivo en la vida religiosa europea del siglo XIX; pero la vigencia dominante entonces era que se podía opinar cualquier cosa en materia religiosa, que *no importaba* la discordia, y en ese no importar radicaba la concordia de que aquí se trata. Por esta misma razón la Universidad no excluye la discusión: al revés, la exige, permite y realiza. Pero sería ingenuo pensar que la discusión revela hondo desacuerdo: al contrario, es la prueba de la concordia; por eso en los tiempos en que el desacuerdo es radical, se deja de discutir. La discusión termina cuando se llega al *negotio suppositum*; florece sobre una base de supuestos comunes, a los que automáticamente se apela; piénsese en los dos máximos ejemplos de discusión: el escolasticismo y los parlamentos liberales del siglo XIX. Cuando el desacuerdo es serio y radical, cuando no se sabe a dónde agarrarse, se deja

de disputar, porque todo es demasiado grave, no hay terreno común en que poner el pie y se contesta a las razones, como decía el Dante, con un cuchillo.

Desde este punto de vista parecen claras las vicisitudes de la Universidad europea: en la Edad Media la Universidad es uno de los tres órganos del “pouvoir spirituel”, que tan agudamente estudió Comte, con el Pontificado y el Imperio —que sólo era en rigor poder espiritual—; desde el Renacimiento, en cambio, esa estructura se agrieta y resquebraja; empieza la era de las innovaciones radicales —en filosofía, en religión, en arte, en ciencia, en política, en economía, en la imagen física del mundo— y la Universidad se resiente de ello, se queda al margen de lo más grave que ocurre, se queda “penúltima”, si vale la expresión; frente a la Sorbona, el Colegio de Francia; y más aún la estufa solitaria de Descartes, el cuarto donde Spinoza pule cristales, el pesado coche donde Leibniz, por los caminos de Europa, divierte las horas de lento traqueteo con divinas minucias: *mónadas y infiniment petits*.

Sólo el enorme prestigio *social* de los ilustrados, de los enciclopedistas, devuelve vigencia y fuerza casi institucional al pensamiento; a fuerza de *philosophes* adquiere peso en la sociedad la filosofía. No se ha solido reparar en que Voltaire, d’Alembert o Diderot hacen posible la figura social del maestro Kant, que puede ser, hasta la raíz, profesor de la Universidad de Königsberg; y hasta aquel viento apasionado y encendido que se llamó el idealismo alemán puede soplar en las apacibles Universidades tudescas, junto a un río manso y un bosque de castaños y casas de tejados puntiagudos, que saludan respetuosas al Señor Profesor: Jena, Würzburg, Tübingen, München, Heidelberg.

En el siglo XIX —el más seguro de la historia moderna— la ciencia adquiere algo decisivo: una mayúscula; y la Ciencia se avecina plenamente en la Universidad, que es ahora servicio público en su forma más estricta: asunto del Estado, y del Estado en su fase de prepotencia y eficacia. El *profesor* universitario tiene detrás de sí toda la fuerza y la estabilidad de la Constitución, el Parlamento, los Tribunales, la Sanidad; es, en el pleno rigor del término, un funcionario, con toda su dignidad y toda su limitación. Esta situación dura hasta 1914; pero, por desdicha o por fortuna, pertenece al pasado. ¿Cuál es la nuestra? Contestar a esta pregunta requiere anteponerle otra: ¿qué es la Universidad?

CUATRO FUNCIONES

La Universidad es, repito, un servicio público; pero su misión no es simple, sino bastante compleja; por lo menos, cuádruple; se pueden distinguir perfectamente cuatro funciones bien distintas de la Universidad actual. Distintas, pero a su vez —y esto es lo más grave, lo decisivo— conexas; por eso digo que su función es compleja, no sólo compuesta de cuatro funciones simples. Y lo problemático es si puede realizar en serie alguna de

esas funciones cuando las demás están en crisis (1).

Se podrían numerar así —sin demasiada precisión— las funciones universitarias en nuestro siglo:

- 1) Función en la vida intelectual creadora.
- 2) Función docente.
- 3) Función social en cada país.
- 4) Función de relación internacional.

Será menester explicar, siquiera en pocas palabras, estos cuatro aspectos de la realidad universitaria en nuestros días.

1) He rehuído la expresión tradicional "investigación" porque creo que se trata de algo más rico y profundo. La palabra investigación está demasiado cargada de resonancias de laboratorio o de seminario filológico; es decir, pesa en ella excesivamente el aspecto "técnico" del trabajo, la idea de "taller". Con demasiada frecuencia, la "investigación" no es más que el sucedáneo de lo que llamo vida intelectual creadora. Esta es el contacto vivo con los problemas vivos, el funcionamiento de la actividad intelectual ejercitada en toda su desnudez, la exposición de un pensamiento que se está haciendo, la convivencia real de maestros y discípulos, es decir, el encuentro efectivo de varias generaciones en las cosas mismas, en la fricción sobre los mismos problemas. Esta función no es la más característica de la Universidad, ni la de mayor volumen; se puede ejercer fuera de ella, y a pesar de su ausencia suelen marchar más o menos las Universidades; pero es la que vivifica todas las demás.

2) La docencia es el torso general de la Universidad. Propiamente, *consiste* en eso; todo el resto es lo que hace posible la docencia, lo que la completa, sus consecuencias y efectos. Ahora bien, se plantean dos problemas que no carecen de conexión. Uno, el del *nivel* de esa docencia; ¿hasta qué punto la ciencia que se enseña en las Universidades del mundo actual es actual, quiero decir, está a la altura de los tiempos? ¿En qué medida pueden hoy las Universidades innumerables que existen en el mundo enseñar de verdad —en filosofía, en filología, en historia, en física, en biología— lo que es hoy cada una de esas disciplinas, y no un remedo o caricatura? Y en el caso de las ciencias que son un puro problema, cuya crisis es gravísima y de principios —para tomar dos ejemplos cuya disparidad sea máxima, la lógica y el derecho—, ¿cómo puede realizarse la docencia, y dónde, quiero decir en cuántas Universidades?

3) Llamo función social de la Universidad en cada país al papel que represente dentro de la vida nacional en su conjunto. No a los actos concretos que la Universidad ejecute de puertas afuera —"extensión universitaria", conferencias, Congresos, etc.—, sino a los efectos nacionales del funcionamiento intrínseco de la Universidad en su vida propia. Estos efectos son enormemente variables de un país a otro, de este a aquel decenio.

Y son muy diversos: un influjo hormonal, de excitación intelectual de la sociedad entera; una catálisis en que la Universidad, sin intervención activa, provoca y hace posibles determinadas reacciones del cuerpo social; una influencia tranquilizadora, que produce seguridad, cuando se cree que hay quien se ocupe de los problemas que hay en un organismo cuya misión es plantearlos y resolverlos, que las cuestiones que tienen una vertiente intelectual están "en buenas manos", como la sanidad en una buena Medicina o la seguridad en una Policía eficaz; una función, por último, de prestigio, de conciencia nacional, de expresión del país entero por medio de sus órganos universitarios. ¿Cuál es el estado actual de esta función social en los diversos países? Nadie veraz se sentirá tranquilo. No puedo aquí, claro está, entrar en detalles, pero volveré en seguida sobre este punto.

4) Desde hace ya muchos años Europa es una en varias dimensiones; desde luego, en la intelectual. En ésta, no sólo se trata de Europa: en los últimos tiempos, la ciencia se hace en colaboración y, sobre todo, en presencia de todos —y en la medida en que no ocurre así no es eficaz, es decir, no es ciencia—. La vida intelectual es, pues, supranacional por una exigencia intrínseca, no por vano cosmopolitismo. Y por eso le pertenece necesariamente una expresión adecuada, cuyo órgano normal son las Universidades. El mundo actual es sobrado complejo para que pueda abandonarse a la inspiración de los individuos; la cantidad y el coste de todo hace utópico el confiar en lo que, por otra parte, es decisivo: la iniciativa individual. Sin instituciones, el diálogo internacional es quimérico. Pero se ocurre preguntar hasta qué punto el diálogo de que la institución es truchimán es real y no ficticio, hasta qué punto se consiguen por esta vía presencias reales y no espectrales alucinaciones. Esta es una grave cuestión, y en ningún lugar más oportuno plantearla que con ocasión de una colaboración internacional en torno al tema. Pero esa gravedad es una prueba de que, en efecto, a la Universidad le pertenece esencialmente esa función supranacional, que sin ella no puede realizarse, aunque sea problemático que con ella se realice.

Y con esto llegamos a la verdadera cuestión: ¿qué ocurre en 1951 con esas cuatro funciones cuya interacción constituye la Universidad?

UNIVERSIDAD, UNIVERSALIDAD

Volvamos a nuestro punto de partida: la Universidad es un servicio público; la Universidad está condicionada por la estructura del mundo como repertorio general de vigencias de todo orden, incluso —pero no sólo— intelectual. Y, ante todo, un hecho cuantitativo, pero cuya significación es estrictamente cualitativa: las Universidades aparecen como dotadas de cierta doble universalidad: la primera, que pretenden abarcar la *totalidad* del saber; la segunda, que las hay *en todas partes*. Examinemos una tras otra ambas dimensiones.

Ya sé que el sentido originario de *universitas* no alude a las disciplinas, sino a los miembros docentes y discentes: *universitas magistrorum et*

(1) Aquí me refiero a las funciones de la Universidad dentro de la vida histórica en que está implantada; sobre las funciones que pudiéramos llamar "intrauniversitarias", me remito a *Misión de la Universidad*, de Ortega, estudio todavía insuperado.

scholarium. Pero no conviene quedarse enredado en la etimología —ni en filosofía ni en historia—; algunas de las mejores cabezas europeas han pagado con error un apego excesivo a lo que, usado discretamente y con libertad, es esencial. Junto a ese sentido etimológico está vivo en el uso de la palabra Universidad el de totalidad de las ciencias: *Panepistemion* llaman a su Universidad los griegos actuales. Las de todo el mundo pretenden enseñar aproximadamente todo el *globus intellectualis*, y cuando les falta alguna Facultad, se consideran “incompletas”.

En segundo lugar, la Universidad es una institución universal, difundida por todo el mundo en número crecidísimo: no hace muchas semanas vi un impresionante anuario o repertorio de las Universidades del mundo, y confieso que me sobrecojió. El supuesto de la Universidad actual es, por tanto, que *se puede enseñar todo en todas partes*. Los supuestos se suponen y se callan; no cabe duda que éste, así enunciado en forma concisa, es más que alarmante.

Al instante se ve que la Universidad es, irremediablemente, una utopía. Con lo cual no está condenada, porque casi todo lo que el hombre hace es utópico —Ortega lo ha mostrado temáticamente—; pero sí nos comprometemos a ponerla en su perspectiva justa y a no tomar demasiado al pie de la letra la realidad de su pretensión. Si esto se hiciera en serio, automáticamente quedaría saneada la situación y empezaría a andar mejor las cosas. Como pasó en economía el día que se reconoció que no se puede pagar en oro las pesetas, pesos, francos o libras que indica el billete, y que la promesa de que el Banco de tal país pagará al portador dicha suma es sólo... una manera de decir.

Pero no puede eludirse la consecuencia negativa: se trata de un caso de inflación. El carácter de servicio público que tiene la Universidad lleva consigo el que es, por lo pronto, un esquema social; es decir, que los “huecos” o “puestos” preceden a la realidad. No es que haya una ciencia y unos hombres capaces de enseñarla y unos jóvenes ansiosos de aprenderla, sino que lo que hay es unas Facultades, unas cátedras, unos seminarios, para los cuales se buscan titulares y discípulos. Recuerdo que hace quince años un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid propusimos al Decano, don Manuel García Morente, que estableciese una cátedra de Filosofía de la Historia. El Decano nos miró sonriente y nos dijo: “Díganme ustedes quién puede desempeñarla bien y en serio; si me lo proponen, aunque no sea ni bachiller lo traigo y le encargo un curso”. Nos miramos, callamos, sonreímos también, agradecidos —nos había dado una lección que, como se ve, todavía no he olvidado— y nos marchamos pidiendo a Dios que nunca faltase esa prudencia.

Como, por desdicha, no sobra, el resultado es que en buena parte la Universidad es puramente irreal, aun en los países de más tradición y densidad intelectuales. Imagínese lo que ocurre en los pequeños países o en los países jóvenes, como son —para bien y para mal, como privilegio y como limitación— los americanos. Hay un mimetismo

—en política, en economía, en la vida del pensamiento— que los lleva a reproducir automáticamente las estructuras que se consideran “nacionales”, en lugar de preguntarse perentoriamente cuál es su realidad y hasta dónde son posibles. Creo hacer mejor obra a los países de Hispanoamérica con esta advertencia que con el halago en hueco que se suele verter sobre ellos, a bien poca costa. Pueden otros contemplar con admiración la proliferación de revistas filosóficas en algunos países hispanoamericanos, y todo lo que ese fenómeno lleva consigo; a mí me produce verdadero pavor. Porque siempre he creído que la filosofía es asunto superlativamente minoritario que han hecho un puñado de hombres metidos en un rincón, en algunos países, en algunas épocas; y sé que casi ningún país de Europa puede hoy sostener de verdad más de una o dos revistas puramente filosóficas, y la inmensa mayoría ninguna, y a nada temo más que a eso que en español llamamos “hacer que hacemos”.

La Universidad corre, por tanto, la suerte de todas las realidades sociales: no coincidir sino por excepción con su ser más auténtico. El gran número de Universidades y su amplitud hace imposible *a priori* su calidad suficiente. *Hacen falta* —se entiende, dados ciertos supuestos que son cualquier cosa menos evidentes— tantos profesores, tantas cátedras, tantos seminarios, que una buena parte de ellos sólo pueden existir precariamente. Es algo análogo a lo que sucede con la interferencia de la pura vocación sacerdotal, que florece donde y cuando quiere, y las perentorias necesidades del ministerio, de las misiones, de ciertas estructuras añadidas y hoy por hoy sentidas necesarias. La institución universitaria, desde el siglo XIX, ha cometido el mismo pecado que caracteriza a ese tiempo: confundir los deseos con la realidad, creer que lo plausible es posible, que se pueden prolongar indefinidamente las cosas. Creo que si la Universidad quiere conservar su misión a la vez creadora y rectora —o lo que es igual, si quiere subsistir—, ha de ser implacable consigo misma, ha de estar dispuesta a todas las renunciaciones, a todos los sacrificios. El día que vea que se renuncia a la existencia de muchas Universidades, o de grandes porciones de ellas, empezaré a creer en la existencia de la Universidad.

LA VIDA PÚBLICA

Pero todo esto no es sino penúltimo. No se piense que voy a eludir el problema decisivo. Y éste es el de las conexiones de la Universidad, servicio público, con la vida pública de nuestros días. Los peligros de esa relación estrecha son tan grandes como notorios; pero voy a decir algo más: son también universales. Conviene no hacerse ilusiones, no pensar que se trata de una situación que aqueja a la Universidad en algunas naciones excepcionales. El hecho de que en algunos casos la intervención del Estado y la anomalía de la vida pública sean más llamativas que lo habitual no debe encubrir otro hecho mucho más grave: la generalidad de la situación. Hace poco he escrito en un ensayo que ha aparecido en París que la

coacción, la falta de libertad, la *contrainte* está hoy casi tan bien repartida como el *bon sens* en tiempo de Descartes. Las formas de esa *contrainte* son múltiples y variadas, desde las más toscas hasta las más indirectas y sutiles. Pero en todo caso hay presiones sociales, politicismo, selección imperfecta, orientaciones impuestas —no importa que la violencia no siempre se manifieste— que perturban la función intelectual y la convivencia universitaria. Esta situación puede llegar a excluir la participación en la vida universitaria de quien sea responsable y no esté dispuesto a admitir los modos deficientes de las cosas; pero en los casos mejores y más leves basta para producir un malestar, una inquietud que revela el carácter problemático de la institución universitaria. Esas renunciaciones y esta inquietud no son demasiado frecuentes; lo cual prueba sólo hasta qué grado está atenuada hoy en el mundo la conciencia de lo que es vida intelectual.

La vida pública, por faltarle hoy sus posibilidades más propias, se extravasa continuamente fuera de sí misma. En Europa los Estados nacionales tienen que habérselas con problemas que en su gran mayoría no son nacionales, sino europeos; por tanto, no pueden actuar de un modo eficaz y normal. Al no poder hacer política *sensu stricto* —la vida nacional de los países europeos ha perdido su "argumento", y esto es de lo más grave que puede pasar—, hacen —por supuesto muy mal— todo género de otras cosas; y entre ellas diversos remedos de vida intelectual domesticada. En América, las cosas son distintas de las europeas, y distintas también de unos países a otros. Si dejamos de lado los Estados Unidos —de los que me falta información suficiente y no quisiera pecar por donde suelen nuestros contemporáneos: creer que lo saben todo (1)—, que es evidente que los países hispanoamericanos están amenazados siempre por un gravísimo *quid pro quo*: en vista de que son Estados soberanos y de que los Estados soberanos europeos *han solido ser naciones* —repárese en el subrayado—, se consideran a sí mismos como naciones sin más, y no advierten que la nación es una forma muy concreta de unidad histórica que no siempre ha habido, sino quizá sólo en Europa desde el siglo XVI hasta el XIX —hoy ya en crisis—, y que es sumamente problemático que en América haya habido ni haya nunca *naciones*, si tomamos esta palabra en serio y le damos un significado histórico preciso. Tomar como unidades "homogéneas", que se pueden sumar y restar, a Francia y El Salvador, Alemania y Brasil, España y Bolivia, Argentina y Holanda, me parece tan incoherente y peligroso como hacer otro tanto con Egipto durante el Imperio medio y la Atenas de Solón, el Califato de Omar y Borgoña, el Imperio de los Incas y el Condado de Castilla, Cártago y Bizancio.

En la situación de la vida pública actual ningu-

na institución puede funcionar de suyo y sin problemas: ni el Ejército ni la Justicia, ni la Monarquía ni el Partalamento; ¿iba a ser una excepción la Universidad, más delicada que ninguna otra institución, porque tiene que fundir su vertiente social con las exigencias de la materia más vidriosa del mundo?

FORMAS NUEVAS

No necesito decir, al llegar a este punto, que para mí la Universidad ha pasado su hora mejor, que tal vez nunca vuelva a cobrar su plena sazón; en suma, que la Universidad es hoy, en cierta medida arcaica. Sólo penosamente puede ejercer las cuatro funciones en cuya interacción consiste; y es notorio que la primera y más íntima se realiza en su máxima parte al margen de la Universidad.

Todo ello aconseja imperiosamente la invención y el ensayo de formas nuevas de vida intelectual, de trabajo común, de docencia incluso. Formas más sueltas y libres, más pobres, con menos peso muerto, con menos obligaciones externas y, por consiguiente, con mayor capacidad de exigencias íntimas. Estas nuevas posibles instituciones habrán de ser, desde luego, pocas; en segundo lugar, inseguras; en tercer lugar, parciales y dedicadas a ciertos temas concretos, y si quieren ser, insoportables y, por tanto, nunca prósperas. Perpetuas aventuras, en lo intelectual y en su menguada figura social.

Sólo a ese precio podrán ser fecundas. Es posible que logren vivificar el mundo del pensamiento, que hagan a algunos grupos de hombres, aquí y allá, tropezar de nuevo con esa faena dramática y arriesgada que llamamos pensar. Su papel será el de fermentos —algunas veces con reminiscencias de catacumbas—.

Pero si se trata de aforar el volumen de su eficacia, surgen graves dudas. No tanto por lo que pueda tener de reducida su esfera de acción, sino por otras razones más complejas. Ilustraré lo que quiero decir con un ejemplo. La experiencia de los últimos cinco o seis años en España aporta datos singularmente valiosos. En estricta forma privada, sin intervención estatal, sin apoyos de ningún orden, sin la menor base económica, se han iniciado actividades de orden intelectual de las que tal vez se hable largo en su día. Me refiero a los cursos privados que desde hace un quinquenio explica Zubiri, a los cursos, coloquios e investigaciones del Instituto de Humanidades, fundado por Ortega y por mí en 1948, a algunos quehaceres íntimamente ligados con éstos. La eficacia de estos intentos es difícil de exagerar. Su amplitud, también. A pesar de tratarse de cursos pagados, Zubiri ha reunido en torno suyo un auditorio fiel durante cinco años y siempre creciente, que ha llegado al centenar. Ortega empezó con 650 oyentes, que en el segundo curso fueron 1.300. En la primavera pasada más de 200 personas han seguido un curso, bastante ceñido, de filosofía, profesado por mí. Es decir, estas formas privadas de docencia congregan auditorios mucho mayores que los universitarios. Parece, pues, que la fórmula está hallada, y que no es menester preocuparse por la crisis de

(1) Después de escrito este estudio, un año de residencia en los Estados Unidos y de docencia en Wellesley College y Harvard University, han dado a su autor cierta información sobre este país y su Universidad; pero la cuestión es demasiado interesante y compleja para tocarla siquiera de pasada.

la Universidad. La vida intelectual ha encontrado por sí misma, se dirá, los modos de reemplazarla.

Creo que pensar esto sería un grave error. La misión de esas formas nuevas no puede nunca sustituir a la Universidad. Y esto por las razones antes enumeradas, es decir, precisamente por su carencia de esa peligrosa, pero inevitable "universalidad". Muchas disciplinas no encontrarán nunca representación en esas nuevas instituciones o cuasi-instituciones; y aun las que la tengan, nunca en su integridad, sino en ciertos escorzos precisos, quizá los más fecundos e incitantes, pero parciales; sobre todo, esas instituciones, que no pueden existir sino en contados puntos del planeta, donde una constelación de esfuerzos y azares las haga viables, no se dirigen sino a ciertos grupos muy precisos, que no coinciden con los muchos hombres y mujeres que tienen que pasar por la Universidad. Estas instituciones deberán hacer lo que la Universidad no hace; no podrán hacer bien, en cambio, lo que ésta hace mal. Es la Universidad misma la que deberá ponerse en forma. ¿Es esto posible?

LAS POSIBILIDADES UNIVERSITARIAS

Al llegar a este punto, pienso que empieza a faltarme la autoridad a que aludí al comienzo de estas páginas. Creo que puedo contentarme con haber planteado lealmente el problema; a otros corresponde buscar la solución.

Quisiera, sin embargo, decir todavía una palabra. No conozco otro modo de resolver los problemas que partir de ellos; la única manera de superar las dificultades es apoyarse precisamente en ellas para brincar hacia lo alto. Por esto, lo que más urge a la Universidad es penetrarse de su condición problemática. Sólo es posible hoy ser universitario con cierta intranquilidad, yo diría

hasta de conciencia. Esa inquietud puede ser salvadora; su primera consecuencia es evitar la inercia, el hacer lo de siempre, como si estuviese justificado y fuese obvio; la segunda, eliminar la petulancia y la fácil satisfacción, para sustituirlas por lo más fecundo de que dispone el hombre: el descontento. El universitario actual debe pensar que no es lo único ni lo más importante, que no sabe bien qué tiene que hacer, que su misión es más que dudosa, y realizarla con una orgullosa modestia.

Sólo es posible que la Universidad esté en forma mediante un complicado sistema de renunciaciones: a su existencia en muchos casos, a grandes trozos de sí misma en otros, a todas las funciones que en rigor no puede ejercitar, a todas las ventajas —por ejemplo, sociales, políticas y económicas— que le vienen de existir en hueco o de su conformismo: conformismo con el Estado o con la oposición —que también puede ser conformismo—.

Pero, de un modo u otro, la misión de la Universidad es indeclinable. Tal como está el mundo, tiene que haber Universidades, sólo en ellas puede enseñarse y aprenderse el sistema de ideas de la época, puede adquirirse la formación profesional, puede realizarse la educación de la "inmensa minoría". Frente a todas las dificultades, esta conciencia puede ser confortadora: por eso hablaba unas líneas más arriba de orgullosa modestia. ¿No es una empresa digna de la Universidad, de su gloriosa historia de siete siglos, recrearse de nuevo en estas estrechas circunstancias? La Universidad está entre la espada y la pared: la mejor situación para luchar. Y entonces conviene reivindicar, en todas sus formas, la condición de universitarios. Lo somos todos los que hemos sido informados y conformados por la Universidad, los que pertenecemos para siempre a aquellas *universitas magistrorum et scholarium*, sea cualquiera el lugar donde nos sitúe la forma auténtica de esa pertenencia.

LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

FERNANDO LAZARO

FINES DE ESTAS ENSEÑANZAS

Es inútil insistir en la capital importancia que posee la enseñanza del idioma en los tres grados fundamentales de la educación nacional. Pero es en el segundo, en el medio, en donde la importancia alcanza su cima; durante los años que transcurren entre las Escuela y la Facultad, el estudiante debe alcanzar estas metas: 1.ª, ha de adquirir el volumen básico de la lengua; 2.ª, ha de conseguir un conocimiento suficiente de la literatura española, y 3.ª, ha de lograr una elemental aptitud crítica que le permita orientar sus gustos en la época de madurez. Si la enseñanza ha sido fructífera, el estudiante poseerá al terminar el Bachillerato un gusto, una afición por la lectura que será la mejor garantía para la futura vida de su espíritu. Numerosos intereses están, pues, implicados en la trascendental cuestión que motiva el presente artículo. De ahí que debamos examinarlos con el mayor cuidado. Y para ello nada mejor que apoyarse en una situación concreta: en los resultados adquiridos con la aplicación de los planes de 1938, referentes a los estudios de lengua y literatura españolas. Anticipemos que es preciso acudir a imprescindibles remedios antes de que sea demasiado tarde. Esos planes, aparte otros gravísimos males, han acarreado los siguientes, sobre cuya veracidad puede atestiguar mi experiencia de juez del Examen de Estado: el *bachiller medio no sabe escribir, no sabe leer, odia o desconoce la literatura* y carece, por tanto, de la formación humanística que parece justificar la vigencia de dichos planes.

COMPOSICIÓN, ORTOGRAFÍA

Las pruebas de tan categóricas afirmaciones deben ser forzosamente empíricas, y están al al-

cance de todo el que quiera acercarse al archivo de ejercicios escritos de cualquier Universidad. Los ejercicios de composición celebrados en Salamanca, en la última convocatoria de junio, arrojan los siguientes resultados, relativos a la ortografía: ejercicios correctos, puntuación y acentuación incluídas, 6 por 100; correctos, pero con deficiencias en la puntuación y acentuación, 46 por 100; con faltas de ortografía graves, 48 por 100. Algunas de estas faltas consisten en romper la unidad de la palabra; alcanzó la gravedad máxima un aspirante a bachiller que escribió *de sea haba* (deseaba). Se observa también cómo la casi totalidad de los examinados prefiere los temas de redacción que puedan ser desarrollados con conocimientos de manual, y rehuye todo lo que pueda ser composición personal, con todas sus condiciones inherentes: esfuerzo imaginativo, facultad de síntesis, claridad de ordenación, etc. Desoladores son los ejercicios que algunos muchachos realizan intentando darles carácter literario: unas veces son insoportables retahilas de clichés retóricos en desuso; otras, ingenuas descripciones de sueños, que permiten al examinando viajar por la India, mientras describe sus ríos, rodar por los espacios siderales, con el pretexto de exponer el sistema solar o dialogar con Larra, Rivas o Bécquer sobre los caracteres de la literatura romántica.

Con este bagaje, que ya no será probablemente enriquecido en el futuro, el escolar entra en la Universidad. Sus aptitudes expresivas —de no ser en la Facultad de Letras, y aun aquí con importantes limitaciones— no volverán a tener ocasión en qué ejercitarse, si no es en la toma de apuntes (para la que el escolar medio está incapacitado por carecer de hábitos sintéticos) y en la tortura de los exámenes escritos. No se ha reparado suficientemente en que la mayoría de nuestros examinandos prefieren los ejercicios orales a los escritos; la preferencia se apoya en su fundamental escasez de medios expresivos, que debe añadirse a la dificultad intrínseca del tema; la escasez resalta menos en la exposición oral, por la que el profesor suele mostrar poca preocupación. Durante toda su vida, el universitario irá tarado con ese lastre, con esa parálisis parcial del espíritu. Mi contacto continuado con estudiantes de todas las Facultades y de todos los niveles intelectuales, en un Colegio Mayor, me revela la situación en toda su crudeza. Es raro el que puede escribir una carta con mediana espontaneidad; menos una crónica para nuestra revistilla. A uno

FERNANDO LÁZARO es catedrático de Gramática General de la Universidad de Salamanca y director del Colegio Mayor "San Bartolomé", de aquella capital. Autor de varios estudios sobre cuestiones técnicas e históricas de la Lingüística, ha publicado, en 1949, *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII. En el presente número hace un estudio de los métodos y fines de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura en el Bachillerato español.*

de mis mejores colegiales, con calificaciones espléndidas en todos sus cursos de Medicina, hube de rechazarle la disparatada versión de un partido de fútbol: jamás sus profesores de lengua le habían enseñado la necesidad de estructurar cronológica y lógicamente los acontecimientos de una narración; y otro colegial, no menos capaz que el anterior, me escribía desolado este verano: "no pudo examinarse en junio de una asignatura porque el profesor no *combocó*".

LA LECTURA

No saber escribir presupone no saber leer. Las dos aptitudes son correlativas, aunque genéticamente la segunda preceda a la primera y sea su causa y origen. Leer es un difícil ejercicio, que, según la fórmula ya clásica de G. Lanson, consiste en enfrentarse con un texto, desentrañando lo que hay en él, todo lo que hay en él y nada más que lo que hay en él. Este tríptico de finalidades es de difícil consecución. Numerosas personas tenidas por cultas no resistirían la prueba, ante una página de mediana dificultad. Verdad es que los planes de enseñanza vigentes hasta el momento (quizá la nueva ley salve el vacío) no han previsto jamás la importante misión que cumple al comentario de textos, en los años medios. El estudiante español cuando lee, se encuentra ordinariamente desasistido en todas las fases de la lectura, desde la elección de la obra hasta su terminación. Y no es que la ley no haya previsto este extremo: el cuestionario de 1938 impone a cada estudiante un mínimo de lecturas; pero también impone el estudio del griego, del francés, de la filosofía, y de tantos otros fantasmas que son burlados en la mayor parte de los Centros no oficiales de Enseñanza. El estudiante no lee durante el Bachillerato: una encuesta parcial me ha llevado a verificar reiteradamente esta conclusión. A las preguntas sobre las lecturas realizadas por los alumnos he obtenido una respuesta casi constante: muy poco. Y este poco es un fragmento del *Quijote* (confesado, quizá, para confortar al profesor), alguna novela de Pereda o Coloma, algunos versos de Gabriel y Galán, Zorrilla y Bécquer, una o dos comedias de Bretón de los Herreros (¿por qué Bretón de los Herreros?... Constituyen excepción, aunque relativamente numerosa, los lectores de Rubén y Benavente. Los hombres de este Bachillerato humanístico morirán tranquilos sin conocer un romance viejo, un soneto de Garcilaso, ni una comedia de Lope: nadie les ha obligado a leer, nadie les ha enseñado a hacerlo. Y es esa facultad, la de saber leer, el único instrumento que puede liberar y enriquecer el espíritu. Cada palabra desentrañada, incorporada al habla peculiar de un individuo, es un nuevo concepto llevado a su mente, supone un ensanchamiento de su mundo mental. Leer exige en sus comienzos —en esos comienzos que deben radicar en el Bachillerato— un grave esfuerzo. Requiere el empleo constante del Diccionario, la guía atenta del profesor, la discriminación rigurosa de acepciones...; y una vez desentrañada la estructura formal, es

preciso entrar en el alma del texto, en donde laten su sentido, su gracia, su profundo mensaje. El lector que no sabe leer se desliza por el libro literario en busca de emociones rápidas, de violentos contrastes; si el interés argumental no corre por la superficie, el libro es abandonado. Y si el libro no es literario, si el leer no es placer, sino deber, el acto se convierte en tortura, en una vehemente lucha del lector con lo leído. La lectura exige una colaboración con el escritor, una especial comunicación con él; el texto debe ser recreado por el lector a medida que lee, se han de percibir con nitidez las dificultades vencidas por el autor, los éxitos logrados, los fracasos expresivos. Así se llega a amar y a gozar los libros. No es imposible lograr esto en la mayor parte de los hombres cultos; el idioma es nuestro común patrimonio y nuestra particular e indestructible riqueza, la de nuestro espíritu, depende casi exclusivamente del interés que cobremos a ese patrimonio. Hablar y expresarnos no es algo que se nos dé al nacer; es algo que debemos procurarnos con esfuerzo. El Bachillerato debe enseñar a leer, debe enseñar a escribir, debe fomentar en el hombre su distintivo específico, es decir, la facultad de poder comunicar los contenidos de su conciencia.

ESTUDIOS LITERARIOS

Si el leer no es placer, obvio es decir que la Literatura se convierte automáticamente en algo superfluo. La experiencia del último plan es demasiado sangrante: como antes decía, una generación de españoles ha sido lanzada a las puertas de una función social, a sabiendas de que ignora, desprecia u odia la Literatura. Hay millares de muchachos para quienes, durante toda su vida, Fray Luis, Santa Teresa, Quevedo, Larra o Unamuno serán tan sólo torturantes capítulos de un manual poco a poco olvidado. La Historia literaria, tal como ha venido profesándose y aprendiéndose casi siempre, es una lamentable ficción. Ha fracasado como Historia: un 70 por 100 de alumnos carecen, en el momento de rendir examen, de una visión cronológica del acontecer literario. Así, Berceo pasa al siglo XVI, en las huérfanas mentes de nuestros jóvenes, tan ágilmente como Clarín salta al XIV. Y todo escritor contemporáneo, cuando es localizado como tal, queda arrinconado "en la última mitad del XIX". El autor se convierte de este modo en un nombre, y su obra, en una procesión más o menos escuálida de títulos.

NECESIDAD DE OTROS MÉTODOS

Se hallará el origen del mal en ese enemigo de la educación que ha sido el Examen de Estado. Los estudiantes y sus profesores se han amoldado a un determinado tipo de examen rápido, superficial y benévolo. No se ha percibido, a distancia, la levedad del obstáculo, y colegios y alumnos han emprendido una carrera, cumplida a cualquier precio, con el fin de salvarlo... o burlarlo.

Hoy, por fortuna, parece que se ha visto con claridad, y los organismos dirigentes de la cultura nacional se disponen a barrer el mal y a suprimir las deficiencias. Estamos, en 1952, a muchos años de retraso. Fué hacia 1880 cuando en Francia, la nación europea que más cuidado presta a su idioma, desapareció o se restringió la Historia de la Literatura tal como es concebida habitualmente entre nosotros. Se implantó entonces, sobre todo a partir de 1902, una táctica radicalmente nueva, aplicada en la docencia desde mucho antes por ilustres pedagogos —La Coulonche, Aderer—, que consistía en enfrentar al alumno con el texto, sin consideraciones intermedias. La reforma era audaz, pero el éxito se hizo pronto apreciable, hasta el punto de que los métodos fueron ávidamente adoptados por otros países. Inglaterra, por ejemplo, tuvo noticias de ellos por el libro de W. Brown, *How the French boy learns to write* (Cambridge, 1915), y los introdujo en sus mejores escuelas. Dios quiera que los organismos oficiales vean con claridad la conveniencia de una reforma radical en los estudios medios de lengua y literatura españolas. Esto no es difícil. Mayores dificultades habrá que vencer para destruir la rutina de centenares de profesores, sobre todo de profesores no oficiales..., que quizá odien también la literatura, cómodamente amoldados al desarrollo de unos programas de Gramática tradicional y anticuada, y de una Historia literaria a todas luces infecunda, cuando no perjudicial. Por si algo puede ayudar, tratemos de esbozar un plan sistemático de lo que, a nuestro juicio, debieran ser las enseñanzas lingüísticas y literarias durante el Bachillerato.

PRECISIÓN DEL COMENTARIO DE TEXTOS

Toda la enseñanza de lengua y literatura debe girar en torno a un texto. Desde el momento en que el estudiante inicia sus cursos medios de lengua, hasta que los termina, debe acompañarle un libro de creación artística. En torno a él tiene que montar el profesor la enseñanza del vocabulario, la gramática y la historia literaria; como consecuencia de este aprendizaje, el alumno podrá formar su estilo personal, mientras se desarrollan en su espíritu facultades críticas. Sólo así podrá cerciorarse de una verdad hoy pluralmente ignorada o no creída, a saber: que escribir es un ejercicio de grandes dificultades, y que alcanzar un estilo correcto —ya no literario— es asunto de particular juicio. Vive esta idea, la de que el conocimiento del idioma se produce en el hombre casi espontáneamente, desde muy antiguo. La señala Nebrija en su *Gramática*; la denuncia Luzán, en 1751, asombrado de que “en París, el común de las gentes habla con muchísima propiedad”; trata de hacer ver su importancia el P. Benito de San Pedro, en 1769, con palabras que hoy tienen vigencia: “El fundamento para la renovación de todas las artes, letras y ciencias es el cultivo de la lengua propia, y sin el estudio serio del arte del romance no se desterrarán los abusos que se han introducido en el habla y en la escri-

tura”. La Real Academia, en el prólogo de su primera Gramática, tiene que salir al paso de los que creen que su tarea ha sido inútil. La creencia en la inutilidad de los estudios gramaticales se apoya actualmente en el fracaso de los sistemas de enseñanza (Vid., sobre este punto, el admirable artículo de S. Gili Gaya, *La enseñanza de la Gramática*, publicado en el núm. 2 de esta REVISTA). De hecho, estamos en situación de empezar, en la misma situación en que se hallaban nuestros venerables antepasados del XVIII. Y el único camino que puede seguir la innovación es el que postulamos al principio de este párrafo: el hecho debe preceder a la teoría, el conocimiento del texto debe anteponerse a cualquier otra consideración.

El comentario de textos será infecundo si no se conjuga con un sistema cíclico, trazado de acuerdo con las posibilidades de los educandos. La técnica de este ejercicio, extraordinariamente delicada, exige del profesor un cuidado atento, una actitud vigilante, para no hacerse viciosa o perjudicial. El comentario tiene unas características comunes para todas las fases de su desarrollo: sólo experimenta variaciones de grado, de intensidad. Pero junto a ese nervio central y ordenador, paulatinamente enriquecido, deben ir surgiendo modalidades especiales del comentario, coincidiendo con el crecimiento en años y en capacidad del alumno. Tratemos de discriminar someramente la fase común y las fases especiales, en el conjunto total del comentario de textos.

F A S E C O M Ú N

Su finalidad es enriquecer el lenguaje propio de los educandos y enseñarles el empleo consciente del mismo. Trabaja, pues, en dos direcciones a la vez: en extensión y en profundidad. El que hacer comienza con la fijación de los textos que van a ser comentados. Anticipemos que deben evitarse las antologías formadas con fragmentos; es preferible una obra única a la suma de varios trozos más o menos significativos. La conveniencia pedagógica de variar puede obviarse comentando, a lo largo del año, dos o tres obritas breves. Su carácter será distinto según los cursos; es imprescindible comentar en todos los cursos textos en prosa, pero conviene añadir a ellos alguna obrita en verso, a partir del tercer año. Pueden adoptarse, durante los dos primeros ciclos escolares, narraciones de fácil comprensión, con vocabulario variado y poco abstracto: Clarín, Coloma, Juan Ramón y Azorín pueden suministrar obritas perfectamente idóneas. En tercer curso, coincidiendo con la adolescencia, serán especialmente gratos a los alumnos varones algunos romances viejos y un episodio de Galdós. A partir de cuarto curso puede ya ser enfrentado el escolar con textos literarios de lenguaje más difícil; posee entonces un conocimiento suficiente de la lengua (usual y literaria) contemporánea, y puede ahondar en zonas más antiguas de la misma. Quizá sea éste el momento más adecuado para revelarles ese ingente problema que todo hombre se plantea: “de dónde procede nuestro idioma? Será útil enton-

ces poner en sus manos, excepcionalmente, una breve antología, que registre las fases más importantes de nuestra historia lingüística: las jarchas mozárabes, un fragmento del *Cid*, un milagro de Berceo, alguna fábula de Juan Ruiz, unas coplas del *Laberinto*, una escena de *La Celestina*, algunos versos de Garcilaso, de Lope, de Góngora, prosa de Quevedo y Gracián... Y como final, un discurso de Feijóo, para marcar el gran abismo que se abre entre el lenguaje barroco y la lengua moderna. Este estudio histórico de la lengua coincide con el momento en que el escolar posee ya un abundante vocabulario latino; al profesor le será fácil hacer sencillas referencias etimológicas, mostrando las líneas evolutivas del idioma en sus trazos más generales. En quinto curso, el estudiante está ya capacitado para comprender lingüística, ideológica y artísticamente el *Quijote*; he aquí la tarea de un año de lectura, de ahondamiento amoroso en nuestro libro más representativo y desconocido. Por fin, un curso último, que debe estar destinado a tomar contacto con nuestra literatura actual, en torno a tres textos en prosa —Unamuno, Baroja, Valle-Inclán, Maeztu, Miró...— y uno o dos libros poéticos.

Estos textos —fijados con un gran margen de libertad por el educador, salvo en el caso del *Quijote*— deben ser objeto de diversos enfoques, como hemos dicho, según los cursos, aunque todos conspiran a los mismos fines mencionados al comenzar el párrafo. La lectura del texto debe ir seguida, en todos los cursos, de un estudio minucioso del vocabulario. El profesor debe llevar al ánimo del estudiante la necesidad de una diaria y abundante consulta del diccionario: jamás éste debe faltar en la mesa del futuro universitario. Acabado el estudio exhaustivo del léxico, de los modismos, de la ortografía, aclaradas todas sus dificultades termina la primera fase del comentario. En los dos primeros cursos se debe fomentar la creación de campos asociativos de palabras, ejercitando continuamente al escolar en la búsqueda de sinónimos y de términos contrarios, e iniciando una explicación del mecanismo morfológico de la lengua. El tercer curso debe superar esta fase, llegando al estudio, aplicado sobre el texto, de la Sintaxis. Iniciado así el estudio de esta parte de la Gramática, deberá ser continuado e intensificado en los años sucesivos. El profesor deberá hacer cada vez más intenso hincapié en las “anomalías”, es decir, en las divergencias frecuentísimas entre lengua y lógica. Las referencias a la lengua hablada serán permanentes, para denunciar los empleos abusivos, las incorrecciones bárbaras en los giros sintácticos. El estudio de la oración simple, en todas sus modalidades, y el de la función de las diversas categorías gramaticales deberá quedar terminado en este tercer curso. En el cuarto, según se ha dicho, se abrirá un paréntesis en el estudio descriptivo de la lengua, para iniciar al escolar en su historia. Los conceptos de cultismo, semicultismo y voz popular deberán quedar desentrañados; numerosos ejercicios prácticos mostrarán el papel respectivo de los dobles; y el escolar se adiestrará en la modernización de los textos antiguos, sometidos a una prosificación sencilla. El estudio lingüístico del *Quijote* en nada diferirá de los mé-

todos empleados en los cursos anteriores, si bien se estudiará en él la oración compuesta. En el último curso, el escolar puede realizar ejercicios de imitación, mediante los sistemas diversos: el profesor leerá previamente un texto breve, una sola vez, y el educando tratará de reproducirlo, evitando, en lo posible, la intervención de la memoria; es preferible, por ello, una segunda táctica, consistente en escuchar una explicación del “motivo” literario, hecha por el profesor, y en desarrollar dicho motivo personalmente. Una comparación de estos textos escolares con el texto literario dará pie a fecundos comentarios de carácter estilístico.

Este esquemático planeamiento no puede ser adoptado con rigor, ya que el maestro tendrá continua necesidad de anticipar o repetir ideas: este complejo sistema que es el lenguaje no admite fácilmente una estructuración. En resumen: el escolar debe leer y debe escribir desde el primer día. Y sólo en quinto curso se debe poner en sus manos un texto de Gramática, sencillo, claro y breve. Todo lo demás debe ser trabajo del profesor.

FASES ESPECIALES

En tercer curso, el oído del alumno comenzará a ser ejercitado en la percepción de los ritmos del lenguaje. Distinguirá con claridad las unidades fónicas más sencillas, poniéndose, por tanto, en situación de adquirir las nociones métricas fundamentales. Jamás el maestro dejará perder ocasión, a lo largo de los restantes cursos, de insistir y de ampliar dichas nociones. La sucinta historia de la lengua, esbozada en el cuarto curso, puede servir ya de base para exponer la historia de la literatura medieval. El quinto curso podrá ser dedicado para ordenar, en torno a Cervantes, una historia de la literatura áurea; y, por fin, el año final permitirá enseñar los principales aspectos de las literaturas moderna y contemporánea. El profesor obrará meritísimamente si hace oportunas referencias a otras literaturas, y relaciona los textos comentados con otras artes y manifestaciones diversas de la historia y la cultura, resaltando su peculiaridad espiritual.

FINAL

Si el educador se aplica a desarrollar un plan más o menos semejante al que apuntamos, el éxito le espera al final. Es cierto que se le pide un gran esfuerzo; es cierto también que muchos de los profesores de lengua y literatura españolas (dejamos a salvo, claro es, a los catedráticos) no están en disposición de acometer la empresa: como antes decía, la técnica del comentario textual exige un refinado aprendizaje. A la Universidad le corresponde llenar este vacío, mediante la enseñanza organizada de dicha técnica. Sólo así se podrán forjar generaciones cultas y capaces, aficionadas a leer. Las lecturas no deben ser una incumplida obligación de los escolares, sino una necesidad de su espíritu, habilitado ya por la labor de clase para tan difícil ejercicio.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

ANDRES ANTONIO PLAZA LERENA

Posible es que, dentro del Ministerio de Educación Nacional, no haya campo tan propicio como el de la Enseñanza Primaria para hacer consideraciones y escribir artículos pasionales y contradictorios. Por ello nada tiene de extraño que últimamente, en esta nueva etapa iniciada en el Ministerio de Educación —cuya encomiable característica es la del diálogo en todos los aspectos—, hayan aparecido numerosos escritos sobre la Enseñanza Primaria. La mayoría producto de un noble afán de constante superación en los resultados que obtiene el Departamento; algunos motivados por la defensa de intereses personales, en los que se aspira a justificar lo que desde ningún punto de vista tiene defensa posible, y una exigua minoría para satisfacer la vanidad de sus autores, que estimulados por el acicate de la colaboración, abiertamente solicitada, nos creemos obligados a exponer objetivamente unas consideraciones críticas sobre determinados problemas de la Enseñanza Primaria. Unos vividos por nosotros mismos; otros contemplados muy de cerca en antiguos queridos compañeros, actuales Inspectores de Enseñanza Primaria, o en estimados profesores de Escuelas del Magisterio. Problemas todos ellos que en el día de la fecha se encuentran pendientes de resolver. Algunos temores hemos sentido, no obstante, de que nuestras consideraciones, basadas en hechos concretos, reales, abundantes, fueran, empero, mal interpretadas o se tomaran como producto de intereses bastardos, pero ellos han sido vencidos, por la noble y recta intención que nos guía al escribir estas líneas: el perentorio mejoramiento del Magisterio. Porque ellas son la modesta experiencia de un Maestro del denominado Grado Profesional, que ha convivido estrechamente en todos los momentos no sólo con sus compañeros, sino con los Profesores de Escuelas del Magisterio e Inspectores de Enseñanza primaria; ha pasado los años mejores de su vida, los de las mayores ilusiones, en esos pueblos de Dios como Maestro Nacional, y actualmente contempla

todo lo que se refiere a la Primera Enseñanza, con la misma cariñosa e irresistible atracción con que un pato enjaulado —valga la semejanza— ve a su vera el agua de un estanque. Recuerdos del pasado; realidades del presente, que si en parte me llenan de alegría, a veces —y no pocas— también me producen honda pena al comprobar, por ejemplo, que a pesar de la trascendente y fundamental misión que realiza todo el personal (Maestros Nacionales; Inspectores de Enseñanza Primaria; Profesores de Escuelas del Magisterio; Jefes, Oficiales y Auxiliares de las Delegaciones Administrativas de Enseñanza Primaria; etc.) que ofrece su entusiasmo, su vida al servicio de la Enseñanza Primaria —sostén y verdadero pilar de la nación— no sólo es la cenicienta de nuestro Departamento, sino que, considerado como Cuerpo, lo es también de la mayoría de los que de su misma categoría existen en España.

PROBLEMAS QUE ABORDAMOS

Si hojeamos cualquier prestigiosa revista o periódico profesional del Magisterio (*Escuela Española, El Magisterio Español, Gerunda, Servicio*, etcétera), o esta misma para la que estamos escribiendo —que si bien se ocupa de todos los problemas generales de la Educación, no por ello deja de recoger las palpitaciones y sentimientos más íntimos de su primer grado—, podemos observar que cuando se habla de *problemas del Magisterio*, en seguida se empiezan a enumerar tal proporción de ellos, que muchos ánimos templados se sienten desfallecer, considerándose impotentes para cubrir el largo camino, bien por la escasez de medios de que se dispone, ya por la dificultad de conseguir una completa ordenación jurídica que regule adecuadamente todos los complejos extremos concernientes al Magisterio (recordemos cómo ha sido menester modificar profundamente el Estatuto de 24 de octubre de 1947, a los cuatro años y medio de vigencia y la Comisión que ha sido nombrada con la misión de redactar el anteproyecto de uno nuevo); o bien —entre otros motivos— por la necesidad de anular en muchas ocasiones disposiciones que han resultado estériles o han dado frutos contraproducentes al poco tiempo de haberse promulgado.

Ahora bien, cuando hablamos de problemas del Magisterio no debemos fijar nuestra atención únicamente, y como por lo general se hace, en los

ANDRÉS ANTONIO PLAZA LERENA, *Doctor en Ciencias Políticas y Económicas, Jefe de Administración civil del Ministerio de Educación Nacional y Maestro del Grado Profesional, aborda en este artículo varios puntos relacionados con la Enseñanza Primaria: Escuelas del Magisterio, ingreso en el Cuerpo de Maestros nacionales, relaciones entre el maestro y la Inspección, y régimen económico.*

beneméritos y nunca bien ponderados Maestros Nacionales, sino también en los que íntimamente ligados a éstos les sirven de norte y guía: Inspectores de Enseñanza Primaria, Profesores de las Escuelas del Magisterio y Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria.

Tarea imposible para un solo artículo es el perfilar todos y cada uno de los múltiples problemas que hoy se presentan en la Enseñanza Primaria. De ahí la necesidad de establecer una jerarquización de los mismos para hablar ahora de los principales; jerarquización que para que no peca de subjetiva o arbitraria, procuraremos adaptarla a la viva y espontáneamente sentida por el Magisterio y que ha sido reflejada, en parte, en los artículos de la prensa profesional. Valoración de problemas, que nos servirá para ocuparnos en este primer artículo de los más acuciantes, dejando para otros sucesivos aquellos que su resolución nos parece puede demorarse, sin que esto quiera decir que ellos no tengan actualidad e importancia.

En efecto. Cuando se habla o escribe sobre los problemas del Magisterio, rápidamente salen a relucir los que conciernen a las Escuelas del Magisterio, tan trascendentes en la formación de los Maestros; los que se refieren al ingreso de éstos en el Magisterio oficial; de la eficacia de los mismos al frente de sus Escuelas, tan ligada a la misión de la Inspección de Enseñanza Primaria; se califica de inaplazable el angustioso problema económico de los Maestros; se piden facilidades mayores para solucionar la situación de los consortes, cuyo único y cristiano deseo es el de unirse con su cónyuge; de la conveniencia o inconveniencia de la especialización de los Maestros Nacionales en determinadas enseñanzas; etc. Nosotros vamos a centrar este artículo alrededor de los puntos primeramente expuestos, sin que con ello queramos decir —como anteriormente hemos indicado— que son los únicos dignos de ser tenidos en consideración, pues como acertadamente viene a manifestar el Inspector Central de Enseñanza Primaria, Adolfo Maillo, en el núm. 3 de esta REVISTA DE EDUCACIÓN, son muchos, de mayor o menor entidad y de variada naturaleza, los problemas que ofrece la Enseñanza Primaria que es preciso resolver.

LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

El Estado, al crear unos servicios, unos órganos determinados, lo hace en atención a que los mismos cumplan un fin, una función pendiente por realizar; para que cubran una necesidad acuciante. En este sentido conceptúanse a las Escuelas del Magisterio como los centros docentes, formativos y educativos, donde los alumnos que aspiran a alcanzar el grado de Maestros de Enseñanza Primaria, encuentran un hogar que les forma y capacita para la vida social y profesional.

La necesidad y trascendente misión de dichos centros es por todos conocida y por ninguno puesta en duda. No obstante, actualmente puede hablarse de una dispersión de fuerzas de los mismos, de resultados negativos para el buen desen-

volvimiento de todos ellos, pues existiendo como mínimo dos Escuelas del Magisterio en cada capital de provincia y extendiéndose las actividades de éstas por todo el ámbito nacional, sus esfuerzos se pierden en el vacío, ya que en muchas provincias los resultados que se obtienen son prácticamente nulos. No por falta de celo de su profesorado, que en todo momento ha sido y es extraordinario, sino por el escaso número de alumnos que, según se afirma, acuden a las aulas de tales Centros docentes.

El Reglamento de las Escuelas del Magisterio, aprobado por Decreto de 7 de julio de 1950 (*Boletín Oficial* de 7 de agosto de 1950), dispone, en su art. 3.º, que en cada provincia funcionará una Escuela del Magisterio con carácter oficial para Maestros y otra para Maestras, excepto en aquellas en que el escaso contingente escolar hiciera innecesarias una y otra, pero quedando siempre a salvo la separación de sexos. Fija como tope de matrícula para cada curso 60 alumnos, sin señalar número mínimo necesario para el funcionamiento de las mismas. Ahora bien, si tradicionalmente siempre ha habido en cada capital de provincia, como mínimo, una Escuela del Magisterio, la existencia actual de unas cien de ambos sexos no sólo constituye un gasto oneroso absolutamente innecesario en relación con las necesidades que de las mismas hay, sino que, como decíamos anteriormente, ello es directa y altamente perjudicial para el buen desenvolvimiento de todas ellas.

A la vista tengo las estadísticas de matrícula de algunas. Bastantes Escuelas, especialmente las de varones, cuentan solamente con una media de cinco a diez alumnos por curso. Pues bien, a pesar del número exiguo de Maestros de Enseñanza Primaria que salen anualmente de las Escuelas del Magisterio, se ha puesto recientemente de manifiesto —la realidad ya lo venía demostrando desde hace varios años— en una crónica aparecida en el núm. 3 de esta REVISTA con el título "Ingreso en el Magisterio, Concursos de Traslados y Patronatos", "que si se compara el número de Maestros que han salido de las Escuelas del Magisterio en estos últimos años, con el de opositores ingresados en el Cuerpo, veremos la enorme desproporción existente. La consecuencia lógica es que existe una reserva inoperante de Maestros en inacción obligada que no puede enjugar la enseñanza privada, a pesar de haberse duplicado, quizá triplicado, en estos últimos años". Frases que llevan implícitas una conclusión: que las exigencias del servicio en este sentido se encuentran actualmente cubiertas.

Dejemos para líneas posteriores el analizar las causas de tal hecho; pensemos únicamente, y desde un punto de vista objetivo, exento de sentimentalismos de clase alguna, la labor que realizan las Escuelas del Magisterio, los resultados que de ellas se obtienen y las necesidades que satisfacen, y convendremos todos en que es imperioso se aplique el art. 3.º del Reglamento de las mismas, suprimiendo todas aquellas de escaso contingente escolar, destinándose los créditos asignados a éstas a aumentar los de todas aquellas cuya existencia se considere necesaria. Más vale cali-

dad que cantidad. Salvo notables excepciones, actualmente van arrastrando una vida lánguida, decenas y decenas de Escuelas del Magisterio, de las cien existentes; muchas de ellas adolecen de una falta casi absoluta de medios personales y materiales. Esto no es lícito que continúe, y suponemos que dentro de los planes de reordenación de la Enseñanza Primaria que ha de abordar la actividad del señor Canto Rancaño —para el que, como Maestro con muchos años de experiencia, no son desconocidos ninguno de los problemas de su Dirección General—, será este de las Escuelas del Magisterio. Queremos para ellas pujanza y vitalidad. Que sean centros modelos en consonancia con las necesidades actuales, sin caer en la equivocación de que ello se consigne únicamente por medio de una reglamentación más o menos acabada, pues todos sabemos que la Administración, para el cumplimiento de sus fines, necesita no sólo de medios jurídicos, sino también de medios personales y materiales que, juntamente con los primeros, hacen factibles la consecución perfecta del servicio público.

Deliberadamente hemos hecho mención a los medios personales, pues consideración especial requiere la situación actual en que se encuentran los Profesores de las Escuelas del Magisterio. El Ministro de Educación Nacional, señor Ruiz Jiménez, en unas declaraciones hechas el 18 de julio del año en curso al diario *Arriba*, afirmó que es indispensable estimular en toda la medida posible el espíritu de servicio en el profesorado. Pero en correspondencia también es necesario dar a todos los sectores del mismo el tratamiento espiritual y económico que por su misión merece.

Todos los que hemos estudiado en una Universidad, en un Instituto, sabemos la diferencia jerárquica y docente que en ellos existe entre el Catedrático y los Profesores, Ayudantes y Auxiliares. El titular de la Cátedra, el Catedrático, es la máxima autoridad en su especialidad, y tal denominación puede llenar de legítima satisfacción al que la posee. Pero aunque resulte peregrino, con el vocablo catedrático se ha venido haciendo una política de discriminación a favor de cierto profesorado, ya que actualmente sólo pueden ostentar oficialmente tal denominación los titulares de cátedras de Universidad, Instituto, Conservatorios de Música y los de las Escuelas de Comercio, Bellas Artes y Arte Dramático, por lo que los de las Escuelas del Magisterio, a pesar de tener una formación universitaria exactamente igual a los de Institutos, verbigracia, y ser las oposiciones a cátedras tan duras, e incluso a veces más difíciles que para éstos —por cuanto en ellas, además de exigirse una depuradísima formación científica, se pide el dominio de la Pedagogía y de la Técnica didáctica de la especialidad—, sus titulares no son considerados como Catedráticos, sino como Profesores, lo que automáticamente les sitúa en un segundo plano docente. Tal situación no es justa; debe y puede subsanarse, y creemos que cuando el Ministro del Departamento señaló la necesidad de dar a todos los sectores de nuestro Profesorado el tratamiento espiritual correspondiente, pensaría, sin duda, en la necesaria desaparición de las diferencias actuales imperantes,

no sólo en lo referente a la denominación del mismo, sino igualmente en lo que atañe a su retribución.

Los sueldos que actualmente perciben los profesores de Escuelas del Magisterio, al ser notoriamente inferiores a los de otros profesores de igual rango, subestiman en todos los aspectos a los que perciben. Las retribuciones, por ejemplo, de los Catedráticos de Instituto y las de los Profesores de Escuelas del Magisterio, son notoriamente desiguales, lo que no tiene explicación, dado el hecho de que a unos y a otros se les exige igual formación universitaria y parecidas pruebas para el ingreso al servicio del Estado.

Sueldos de los Catedráticos de Instituto	Sueldos de los Profesores de Escuelas del Magisterio
32.200	25.200
30.800	24.000
28.000	21.600
25.200	19.200
22.400	16.800
19.600	14.400
18.200	13.200
14.000	12.000

Respecto a los llamados Profesores especiales de Música, Francés, Dibujo, Religión, etc., su situación económica es por completo insostenible. Los sueldos son de hambre, llegando en algunos —los de Religión— a ser inferiores a los que puedan tener los más modestos conserjes: ¡¡4.800 pesetas anuales!!

Ya han llegado a las Cortes Españolas proyectos de aumento de sueldos de los Catedráticos de Escuelas de Comercio y de otros Profesores que se encontraban en la misma situación económica que los de las Escuelas del Magisterio. Esperemos confiados que pronto se haga justicia con los de estos últimos Centros docentes.

* * *

Soluciones que se proponen:

- 1.ª Supresión de todas las Escuelas del Magisterio cuya media de matrícula sea anual y reiteradamente inferior a quince alumnos por curso, aplicando los créditos de las que desaparezcan a aumentar los de las restantes.
- 2.ª Urgente dignificación de todo el profesorado de las mismas, tanto en lo que afecta a su función como en lo que se refiere a su retribución económica, equiparándoseles como mínimo, y a todos los efectos, con los Catedráticos de Instituto.
- 3.ª Aumento de las dotaciones de material de las Escuelas del Magisterio en proporción a la media de matrícula que haya en las mismas.

EL INGRESO EN EL MAGISTERIO NACIONAL

Hemos hablado en líneas anteriores de la existencia de numerosos problemas pendientes de resolver en la Enseñanza Primaria. Pero tan acos-

tumbrados estamos a ver problemas por todas partes, que muchas veces calificamos de tales los que desde ningún punto de vista lo son. Tal ocurre con el mal llamado problema de ingreso en el Magisterio.

Sabido es que durante unos años no se han anunciado oposiciones para que ingresen Maestros varones en el Magisterio oficial primario. Ello ha motivado que en la prensa profesional aparezcan escritos manifestando a las autoridades la necesidad de que tal estado de cosas no continúe, puesto que motiva un retraimiento de alumnos varones en las Escuelas del Magisterio; apuntándose como solución que deben arbitrarse por la Superioridad las necesarias medidas para que todos los años exista un número apreciable de vacantes a cubrir. A este respecto se decía textualmente en una crónica publicada en el núm. 3 de esta REVISTA: "es ley inexorable que ha de repercutir forzosamente en la mayor o menor concurrencia de aspirantes a ingreso en el Magisterio Nacional, el hecho de las mayores o menores posibilidades que se les ofrezcan en potencia a los opositores. Juega mucho, sin duda, el porvenir económico en este hecho; pero aún más la posibilidad de conseguirlo".

Resulta altamente perjudicial para la enseñanza, para la formación de las nuevas generaciones, el que nos dejemos dominar, arrastrar, por el fin utilitario de la ~~lectura~~. El Padre José María de Llanos, en un interesante y acertado artículo titulado "Problemas vitales del universitario actual" (*), decía lo siguiente: "El estudiante, como un becerro encerrado en el toril, no sueña sino con salir. De aquí cierta prostitución mental desde el arranque de sus estudios y cierto desinterés para una adquisición generosa de la cultura y cierto aspecto de pugilato en el modo social de resolver con los compañeros la carrera, y no menos encanijamiento en el plasmado de una personalidad estudiantil doblegada ya por la preocupación ganancial que lo aplebeya todo. Sumemos la falta correspondiente de alegría abierta y rebotante, la propia de la juventud cuando no está mordida por estas preocupaciones crematísticas y las pérdidas lamentables para la sociedad de auténticas vocaciones, traicionadas por culpa de esta fiebre y creo que el balance es bien notable y bien notificador de la gravedad del problema". Si meditamos las enjundiosas frases del Padre Llanos y las relacionamos con el punto que nos ocupa, veremos que ya en principio la solución que se pretende dar al "problema" del ingreso en el Magisterio es no sólo inadecuada, si no trascendentemente perjudicial para los que aspiran a alcanzar el título de Maestro de Enseñanza Primaria.

Por otra parte, decimos que el ingreso en el Magisterio oficial no constituye actualmente un problema, por cuanto en todos los aspectos de

la actividad de la Administración se ha de tener siempre en cuenta única y exclusivamente el servicio público y ver desde tal punto de vista, en el caso que nos ocupa, las causas de que no se hayan anunciado en estos últimos años oposiciones a ingreso para Maestros. La consecuencia es obvia, simple; no se anuncian a oposición un número considerable de plazas porque no hay vacantes, lo que independientemente de la necesaria creación progresiva de nuevas escuelas y del plan de construcción de las mismas puede congratularnos por lo que en sí significa para la enseñanza y para el Cuerpo: continuidad del profesorado al frente de sus alumnos y exiguo número de bajas de Maestros (las excedencias que se están produciendo actualmente, correspondientes a los Maestros Nacionales que se les ha negado la sustitución oficial, constituyen un caso patológico aparte, por cuanto *de facto* hace muchos años que aquéllos no pertenecían al Magisterio). Ello no tiene nada de extraño si recordamos que en los años posteriores al Movimiento se cubrieron bien con jóvenes oficiales provisionales del Ejército, bien con Maestros de Enseñanza Primaria, bien con los llamados Bachilleres-Maestros *miles y miles* de vacantes. Pretender que el Estado debe buscar "salidas seguras" a los alumnos que estudian en las Escuelas del Magisterio, o que si no, como se decía en una crónica de esta REVISTA, "al paso que vamos el Escalafón del Magisterio masculino sufrirá una disminución hasta desembocar, de seguir así, en su extinción completa", sinceramente me parecen ganas de desorbitar extraordinariamente las cosas; ver gigantes donde no hay más que molinos de viento y tratar de destruirlos, sin pensar que con ello se crearán graves problemas.

El Estado no puede estar pendiente de las conveniencias de determinados grupos, ni tácitamente comprometerse a dar salidas a los estudiantes de un determinado Centro docente, pues ello supondría en sí volver en mayor o menor medida al sistema de *numerus clausus*, existente, por ejemplo, en el Grado Profesional del Magisterio y, hasta fecha reciente, en algunas Escuelas especiales de Ingeniería. Y tal procedimiento solamente es válido cuando el Estado monopoliza el ejercicio de todas las actividades públicas —en este caso la Enseñanza—, y no en un régimen como el actual, en que el ingreso en el Magisterio oficial es una de las variadas salidas que tiene la carrera de Maestro.

Creemos que es una paradoja afirmar que el Escalafón del Magisterio masculino va a su extinción, por cuanto su plantilla actual está completa —lo revela la misma inexistencia de vacantes— y las pocas plazas que se sacan a oposición se cubren todas ellas, incluso con opositores en expectación de destino, pues como tales se han de considerar los llamados supernumerarios. El mismo Director general de Enseñanza Primaria, señor Canto Ranaño, en unas declaraciones pronunciadas últimamente por radio, afirmaba, entre otras cosas: "La reciente convocatoria de oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional ha demostrado que no faltan aspirantes a la noble misión

(*) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 2, págs. 266-270. Véase también el discurso a los profesores de Institutos Laborales, pronunciado en Madrid por el Subsecretario del Departamento, señor Rubio, el 1.º de julio de 1951, y publicado por la Delegación de Distrito de Educación Nacional de Zaragoza; núm. 14, pág. 17, epígrafe "El problema de las salidas".

que a los Maestros se les confía, a pesar de que su situación económica es difícil”.

Respecto a las llamadas “causas del problema” se alega la conveniencia de reformar el art. 20 de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945 y el 3.º del Estatuto de 24 de octubre de 1947.

El art. 20 de la Ley determina, en su párrafo último, que las Escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras. Como las Escuelas mixtas suman en España unas 11.500, si la mitad de ellas se destinan a los Maestros, éstos tendrán más posibilidades de ingresar al servicio del Estado, se arguye. Pero con ello no se hace más que desplazar el “problema”, ya que el paro actual de Maestros se extenderá también a las Maestras, aparte de que siempre el gran temor de todos los Maestros que ingresamos al servicio del Estado fué y es cubrir vacantes de Escuelas mixtas (buena parte de las que piden la excedencia voluntaria son las titulares de las mismas), pues, por lo general, se hallan emplazadas en localidades donde la satisfacción de la más elemental necesidad constituye un problema arduo. De aquí que la mayoría de las Maestras que he conocido envidien a los Maestros, por “la suerte que tienen” al excluirseles en la provisión de Escuelas mixtas; término que es sinónimo de vilorio pequeño y malo.

Ahora bien, con ser más o menos convincentes las razones que aduzco, creo que ellas no deben pesar en el ánimo de los llamados a conocer la conveniencia de proveer las Escuelas mixtas con Maestros o Maestras, puesto que la cuestión debe analizarse solamente desde el punto de vista de la conveniencia del Servicio público. ¿La Enseñanza se beneficia más siendo los titulares de tales Escuelas Maestros o Maestras? Son los Profesores de Escuelas del Magisterio e Inspectores de Enseñanza Primaria —y en definitiva, la Inspección General de Enseñanza Primaria— quienes han de contestar a la pregunta. Acaso haya resultado estéril la formulación de la misma a las Juntas municipales; pues, aparte de que en muchos sitios no funcionan más que teóricamente dada la situación de los pueblos y caseríos donde se encuentran, bastante de ellas —según me han informado— han dado la contestación que primero les vino a la mente.

El artículo 3.º del Estatuto (que establece que la totalidad de las vacantes de la provincia, desiertas en el último concurso general de traslados, se anuncien a oposición) me parece un acierto. En todos los Cuerpos del Estado las plazas que cubren los últimamente ingresados son las que nadie quiere. Ello es natural, si se piensa en el absurdo que supone el que un Maestro recién ingresado sea destinado en propiedad a Madrid, ponga por ejemplo, postergando a otros que, habiendo superado las mismas pruebas, se encuentran desde hace muchos años —años que reportan experiencia y práctica— en localidades que no desean. Ello cerraría posibilidades de traslados de muchos Maestros, e implantaría un sistema que no podría considerarse animado por un estricto espíritu de justicia. No soy de los que creen que la antigüedad lo es todo; pero sí reconozco que

en igualdad de circunstancias, de oposiciones y pruebas realizadas, aquélla debe tenerse fundamentalmente en cuenta, como viene actualmente reconociendo con acierto el mencionado art. 3.º del Estatuto.

Por último, indicaré que la matrícula actual de las Escuelas del Magisterio no es —contra todo lo que se escribe— muy inferior a la que existía, por ejemplo, antes del Movimiento. En la Escuela del Magisterio de Valladolid estudiábamos en el año 1935 unos 25 alumnos de ambos sexos, con preponderancia del femenino. Entonces no existía más que una Escuela del Magisterio en cada provincia; ahora, por la rigurosa y acaso excesiva separación de sexos existente, hay dos escuelas como mínimo en cada provincia. Pues bien, si sumamos la matrícula de ambas veremos que el promedio de alumnos es por lo menos igual, en líneas generales, al existente en los años de guerra.

* * *

Soluciones que se proponen:

1.ª La determinación de si las Escuelas mixtas han de ser regentadas por Maestros o Maestras, corresponde a la Inspección General de Enseñanza Primaria, que reglamentará lo que proceda, teniendo presente únicamente los resultados docentes que uno u otro sexo pueda obtener en las mismas.

2.ª No debe modificarse el art. 3.º del Estatuto. La totalidad de las vacantes de cada provincia, desiertas en el último concurso general de traslados, deben ser cubiertas por los opositores aprobados en los exámenes a ingreso en el Magisterio.

3.ª Actualmente el ingreso de Maestros de Enseñanza Primaria al servicio del Estado no constituye problema alguno para éste.

EL MAESTRO Y LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA

A todos los efectos, la labor de los Profesores de las Escuelas del Magisterio es continuada tan pronto el Maestro recibe su título y se pone a ejercer su profesión, bien al servicio del Estado, ya en Colegios particulares, por los Inspectores de Enseñanza Primaria. Aleccionan al Maestro sobre las nuevas innovaciones pedagógicas, le asesoran didácticamente, resuelven sus dudas, defienden a las Escuelas de intromisiones extrañas, excitan la cooperación de la familia, las Instituciones del Estado y los Organismos y Empresas de Trabajo en la obra común del desenvolvimiento de la labor escolar. Y, en fin —entre otras múltiples actividades que se pueden citar—, velan para que el Maestro cumpla su deber. Desgraciadamente, ocurre bastantes veces que cuando el Maestro menciona al Inspector ve en él únicamente a una persona con potestades de mando y disciplinaria; a un superior que puede tolerarle omisiones o sancionar actos indebidos, y como jefe con mando y fuero sobre los Maestros se le trata, por bastantes

de éstos, con desconfianza, recelo, temor. Ello, en parte, es explicable si se tiene en cuenta el escaso contacto actualmente existente entre Inspectores y Maestros.

La labor del Maestro al frente de su escuela se apoya en la íntima relación que debe tener con su respectivo Inspector. La Inspección, percatada de ello, con gran celo —justo es ponerlo de manifiesto— despliega cuantos medios tiene a su alcance, pero en la mayoría de los casos sus esfuerzos se pierden, se malgastan, por la falta absoluta de medios materiales y personales. Un Inspector de Enseñanza Primaria lo mismo tiene que hacer de dactilógrafo cuando ha de cursar un oficio o informe, que poner dinero de su peculio en muchos de los penosos itinerarios que reglamentariamente ha de realizar. Por otra parte, su retribución económica es exigua en extremo, hasta el punto de que conozco casos de Maestros que, habiendo aprobado las últimas oposiciones de Inspectores, han renunciado a la plaza ganada, pues económicamente resultan perjudicados con el "ascenso". Tal situación puede servir para dar una idea, siquiera aproximada, de la labor ardua, difícil y misionera, que corresponde a los Inspectores de Enseñanza Primaria.

Por todos es sabido que en la enseñanza no se puede aspirar meramente a *cumplir*; el Maestro, en fraternal unión con el Inspector, debe desear una constante superación en los resultados que periódicamente obtenga; contrastar los métodos de enseñanza que se empleen; ver cual de ellos es el más ventajoso; etc. Para la consecución de buena parte de estos fines es necesario, es preciso, aumentar los créditos actuales de viajes de inspección; y al mismo tiempo que se exige a los Inspectores una mayor actividad, proceder al aumento de sus sueldos, aunque esto desde hace bastante tiempo se debiera de haber hecho, puesto que los mismos —idénticos a los del Profesorado de las Escuelas del Magisterio— son exigüos de todo punto.

El aumento de los créditos para inspecciones y actos pedagógicos traería consigo que todas las Escuelas fueran visitadas detenidamente varias veces al año. La celebración de actos pedagógicos supondría la reunión obligada a la terminación de cada curso escolar, de todos los maestros de cada zona, para que bajo la presidencia del Inspector correspondiente se contrasten resultados obtenidos, se comparen métodos, se distribuyan tareas. En definitiva, se lograría que la labor del Maestro (especialmente de los que se encuentran en localidades alejadas de los núcleos de población y mal comunicadas) no se realizase en muchas ocasiones tan desconectada de la Inspección y del resto de sus compañeros. Estas reuniones, como mínimo anuales y obligatorias, en las que se darían cuenta de los resultados de los trabajos "de equipo" verificados, serían seguidas de Consejos de los Inspectores de cada provincia, como trámite necesario para la celebración de Congresos Nacionales Pedagógicos, con asistencia de Inspectores, Profesores de Escuelas del Magisterio y Maestros Nacionales. Tendrían como objeto, a la vista de los ensayos realizados y de las experiencias reco-

gidas, la elaboración de métodos pedagógicos nuevos, propios, adaptados al temperamento e idiosincrasia de los españoles; la adopción de determinados libros escolares; el contacto directo con la Superioridad; el conocimiento de los grandes problemas de la Enseñanza Primaria; aprobación de planes a seguir, etc.

Como se verá queda mucho camino por recorrer, y lo que hemos bosquejado no es sino una pequeña e insignificante parte de la gran tarea pendiente.

Actualmente contamos con un excelente plantel de Inspectores, con Maestros de decidida y probada vocación. Aprovechemos debidamente tan buena cantera humana; dotémosla de los medios necesarios y establézcase —ahora que está en vísperas de aparecer el Reglamento de la Inspección de Enseñanza Primaria—, además de una organización adecuada, los medios económicos precisos, pues con ello la enseñanza y, por consiguiente, la nación podrá recoger en su totalidad la labor de tan beneméritos funcionarios.

* * *

Soluciones que se proponen:

1.º Aumento considerable de los créditos para viajes de los Inspectores de Enseñanza Primaria, al objeto de que éstos realicen un mínimo de tres visitas a cada Escuela de su demarcación durante el curso escolar; ampliándose a tal fin, en la medida que se crea necesario, la plantilla de Inspectores.

2.º Celebración, a la terminación de cada curso escolar, de reuniones de todos los Maestros de cada zona, con su respectivo Inspector, para aprovechar las experiencias recogidas, contrastar métodos pedagógicos empleados y establecer tareas para el siguiente curso.

3.º Urgente equiparación de los sueldos de los Inspectores de Enseñanza Primaria con los que disfrutaban los Catedráticos de Instituto.

4.º Celebración bienal o trienal de Congresos Nacionales pedagógicos de Enseñanza Primaria, bajo la presidencia del Ministro del Ramo y del Director General de Enseñanza Primaria, con participación, como congresistas natos, de los Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria, Directores de las Escuelas del Magisterio, Maestros Nacionales, etc., con la misión de estudiar los planes generales de ordenación de la Enseñanza Primaria; métodos pedagógicos; libros escolares adecuados; conocimiento de los problemas pendientes, etc.

EL PROBLEMA ECONÓMICO DE LOS MAESTROS NACIONALES

En el Cap. 1.º, Art. 1.º, Grup. 6.º, Conc. 1.º del Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional para el bienio 1952-53, aparecen los sueldos del Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria, por un importe anual de 833.392.560 pesetas, correspondientes a los 68.121 Maestros Nacionales de ambos sexos existentes en España.

Los gastos de la Dirección General de Enseñan-

za Primaria consignados en dicho presupuesto son los siguientes:

	Pesetas.
Sueldos de la Dirección General de Enseñanza Primaria	917.745.920
Otras remuneraciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria	17.232.950
Asistencias y dietas	2.439.016
Jornales	147.423
Material no inventariable	434.250
Impresiones, encuadernaciones y publicaciones	15.000
Gastos diversos de carácter general	946.500
Subsistencias, hospitalidades, transportes, acuartelamientos y vestuario	755.000
Auxilios, subvenciones y subsidios	41.750.235
Adquisiciones y construcciones ordinarias. Construcciones y adquisiciones extraordinarias	22.825.000
Instalaciones	56.600.000
	9.500.000
Total	1.070.391.294

En esta relación no se incluyen otros gastos importantes que ocasiona la Dirección General de Enseñanza Primaria, ya que están incluidos con los de la Subsecretaría y Direcciones Generales del Departamento, bajo el epígrafe genérico de Servicios generales. En conjunto, podemos cifrar en más de 1.100.000.000 de pesetas la suma que en España se dedica a la Enseñanza Primaria. Si tenemos presente que el total del Presupuesto de gastos del Ministerio de Educación Nacional asciende a 1.922.813.344 pesetas, se ve el lugar destacado que la Enseñanza Primaria ocupa en nuestro Departamento. Ahora bien, si no tenemos en cuenta el valor absoluto de tales cifras, sino su ponderación relativa, obtendremos resultados bastante desconsoladores. Por ejemplo, el sueldo medio de un Maestro Nacional —teniendo en cuenta que de las siete categorías existentes más de la mitad de sus componentes ocupa las tres últimas con sueldos de 9.360, 10.920 y 12.480 pesetas— no llega ni con mucho a las 1.000 pesetas líquidas mensuales, por lo que lógico y humano es el desasosiego existente entre el sufrido Magisterio. El Estado ya se hizo eco del mismo, y en estos últimos años aumentó repetidamente sus consignaciones, pero sin haber alcanzado el nivel deseado. Para algunos será muy fácil propugnar el continuo aumento de sueldos. Pero el volumen de los mismos ya es enorme, y todo nuevo aumento supondría nuevos impuestos.

No es ninguna exageración afirmar que si el Estado aspira a cubrir todas las necesidades de la Enseñanza Primaria en forma satisfactoria, es menester que presupueste alrededor de 2.000 millones de pesetas, suma ésta que no es fácil arbitrar, dados los ingresos que la Hacienda actualmente tiene; a no ser, claro está, que se proceda al aumento de los mismos mediante el alza de las contribuciones fijas, especialmente las directas (Territorial, Industrial, de Utilidades, Contribución sobre la renta, etc.). Algunos sugerirán una disminución de los gastos de las fuerzas armadas, sin pensar que las fuerzas armadas necesitan de un aumento considerable de créditos para

su necesaria modernización. Todas las naciones dedican hoy cifras exorbitantes a sus atenciones militares, y junto a ellas las cifras de nuestros presupuestos son en extremo modestas (1).

Como se ve el problema es de difícil solución, sobre todo dentro del planteamiento jurídico actual. El señor Sánchez Peguero, con la experiencia que le dan los muchos años consagrados a la Educación Nacional, decía en el núm. 2 de esta REVISTA, en el artículo titulado *Libertad de Enseñanza y Realismo*: “Los problemas económicos de la Educación Nacional, mientras se mantenga el régimen estatal de hoy, no se resolverán jamás...”, “... ¿por qué no diluir este gran problema, como tantos otros, entre la acción del Estado, la de las Corporaciones públicas y la de los particulares, obligando valerosamente a las segundas y estimulando sin rodeos a los terceros”. Esta, y no otra, es la clave de la solución. Si se lleva a efecto, en cuestión de meses, puede resolverse el problema económico de los Maestros Nacionales.

Es preciso señalar, frente a los que propugnan que el Estado levante íntegramente las cargas que sobre la nación pesan por enseñanza, que aunque tratara de hacerlo nunca lograría realizarlo con arreglo a los deseos y aspiraciones de los interesados. Pensemos si no en el hecho de que hoy en España no exista ningún funcionario del Estado, por alta que sea su categoría, que pueda cubrir holgadamente sus necesidades con el sueldo que percibe; tan sólo merced a otras remuneraciones (pluses, gratificaciones, derechos obvenacionales, dietas, etc.), que en muchos casos suponen el doble o el triple del sueldo. Además, es preciso tener en consideración que la totalidad de las contribuciones que existen en España no van a parar a las arcas del Ministerio de Hacienda, pues las Corporaciones locales perciben bastantes de ellas. Justo es, en consecuencia, que contribuyan también. Mencionaremos con encomio cómo la Diputación foral de Navarra abona a todos los Maestros Nacionales de la provincia gratificaciones complementarias.

Han apuntado algunos el obstáculo de que tal plan supondría retornar, con mayores o menores paliativos, al sistema de dependencia económica de los Maestros respecto a los Municipios; obstáculo que me parece inexistente, ya que si bien actualmente sobre los Ayuntamientos recae la obligación de la casa-habitación de los Maestros Nacionales, no por ello éstos dependen del Alcalde; al contrario, por ser un legítimo derecho amparado eficazmente por el Ministerio y por los Gobernadores Civiles, Presidentes de los Consejos provinciales de Educación, tienen la fuerza del acreedor sobre el deudor, con la subsiguiente superioridad que tal situación crea. De la misma manera las Diputaciones provinciales, hasta ahora al margen

(1) Véase en el núm. 7 de la *Revista de Administración Pública*, pág. 229, la *Crónica administrativa*, de Alonso Olea, titulada “El proyecto de presupuesto norteamericano para el año fiscal 1952-53”, en el que de un total de gastos de 85.344 millones de dólares se destinan a las fuerzas armadas yanquis 51.163 millones y a la Educación e Investigación (incluyendo aquí la energía atómica) la suma de 678 millones solamente.

del problema, pueden destinar parte de sus ingresos a gratificaciones complementarias de los Maestros Nacionales, sobre la base de una cantidad mínima anual obligatoria, fijada quinquenalmente por el Gobierno, y con un tope máximo que sería marcado discrecionalmente por las Diputaciones; con lo que se conseguiría, quizás, que bastantes de éstas establecieran un noble pugilato para atraer a los Maestros.

Por último, diremos que en la solución del problema debe obligarse también a que colaboren los particulares, abonando al Maestro los padres o tutores de cada niño que acuda a la Escuela pequeñas cuotas, pongo, por ejemplo, de 10 pesetas mensuales. Resultaría inexacto decir que con ello la enseñanza es de pago, dada la insignificancia de la suma, pero ella supondría una apreciable remuneración de unas 300 pesetas mensuales para cada Maestro (considerando una media de matrícula de 30 alumnos). Tal sistema es seguido en España por todos los centros docentes de Enseñanza universitaria y media, en mayor o menor medida; en ellos es menester que el alumno abone—tenga o no matrícula gratuita— cantidades en metálico de alguna consideración, que constituirán más tarde los derechos obviales de los Profesores, Catedráticos y personas del Centro docente de que se trate.

La mensualidad de un Maestro Nacional debe oscilar alrededor de unas 2.000 pesetas, suma que no debe parecer a nadie exagerada, puesto que, aparte de la labor de verdadero apostolado que realiza el Maestro, conviene que éste se halle exen-

to de preocupaciones económicas de clase alguna, para que se dedique por completo a su función.

* * *

Soluciones que se proponen:

1.ª El Estado debe sufragar la mayor parte de los gastos que ocasiona la Enseñanza Primaria, velando por que el sueldo de los Maestros Nacionales, dada la trascendental función de los mismos, sea no sólo igual a los de otros Cuerpos del Estado, sino incluso superior.

2.ª Las Diputaciones provinciales deberán satisfacer gratificaciones de residencia a los Maestros Nacionales, en una cuantía mínima que será fijada quinquenalmente por el Gobierno, teniendo libertad las citadas Corporaciones para aumentar las gratificaciones en la proporción que crean conveniente.

3.ª Los Ayuntamientos proporcionarán adecuada casa-habitación a los Maestros, o su importe en metálico en proporción similar o aproximada a lo que disfruten los Secretarios de tales Corporaciones, que por reciente disposición reciben por tal concepto sumas triples de las asignadas a los Maestros Nacionales.

4.ª Los padres o encargados de los niños que acudan a las Escuelas Nacionales abonarán pequeñas cuotas, que fijará el Ministerio de Educación en concepto de "Ayuda al fomento de la Enseñanza Primaria". Tales sumas serán satisfechas directamente a los Maestros en la primera decena del mes a que correspondan.

Información extranjera

LA COOPERACION INTELECTUAL EN LA U. N. E. S. C. O.

LA OBRA CULTURAL EN LA U. N. E. S. C. O.

Kant ha sacado el texto de David Hume para insertar, como epígrafe de *Zum ewigen Frieden*, el siguiente pensamiento sobre la paz perpetua: "Cuando veo a las naciones luchando entre sí actualmente, es como si viera a dos mozos borrachos luchando a bastonazos en un almacén de porcelanas. No bastará con que se curen los chichones que se produzcan mutuamente, sino que deberán pagar los destrozos que habrán provocado". Con un pensamiento análogo los pueblos civilizados, tras la primera Guerra Mundial, emprendieron el camino de la cooperación intelectual internacional, buscando en el reino de las ideas el fundamento y principio de una paz estable y duradera. El Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, en 1924, durante muchos años fué el vehículo normal de vastos planes de pacificación indirecta del mundo. En el curso de la segunda Guerra Mundial, y sobre todo al final de la misma, ha vuelto a buscarse en el terreno de la cooperación intelectual internacional la vía para garantizar la paz del mundo. Si se atiende a los resultados nada prácticos de la primera experiencia, muy dudosa ha de resultar la eficacia de las organizaciones de cooperación intelectual, ordenada a la consecución de fines tan estrictamente políticos como son la paz y la guerra entre los pueblos. Ahora, como antes, se ha venido a recurrir a un instrumento cultural para alcanzar fines políticos. Muy sintomático es el que en uno y otro caso la organización haya surgido a instancias de los pueblos vencedores de un conflicto armado. Sin necesidad de tantos rodeos, los españoles podemos sostener que la paz puede alcanzarse más rápidamente en el terreno de una verdadera cooperación económica y política, y que la cooperación intelectual de los pueblos se justifica en razón de específicas finalidades culturales. De todas formas, veinte años de cooperación intelectual no pasan por la vida de los pueblos sin dejar alguna huella. Esto es lo que ha llevado en parte a los Gobiernos aliados, en el curso mismo de la segunda Guerra Mundial, a planear proyectos de cooperación intelectual.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En una de las reuniones de los Ministros de Educación de los Gobiernos aliados instalados en Londres, celebrada durante la última Gran Gue-

rra, estudiaron ya, conjuntamente, diversos problemas relacionados con la reconstrucción en el campo de la Educación: abastecimientos escolares, restauración de bibliotecas, reconstrucción de laboratorios, búsqueda de obras de arte desaparecidas, etc. En el curso de las sesiones de esta Conferencia de Ministros aliados de Educación, verificada en Londres en el mes de noviembre de 1942, se fué delineando la necesidad de establecer un plan de conjunto para la cooperación internacional en el orden de la educación y de la cultura. Fué entonces cuando se comenzó a pensar en una nueva organización de cooperación internacional, que había de crearse al terminar la guerra.

Dos mociones se presentaron, en este sentido, en la Conferencia celebrada en San Francisco en la primavera de 1945. Por un lado, el representante de Cuba, doctor Ernesto Dihigo, recogiendo una anterior propuesta cubana, unánimemente aprobada en la Conferencia de Chapultepec, vino a sugerir el que entre los órganos de las Naciones Unidas hubiera un Consejo Cultural, con la función primordial de desarrollar un eficiente plan de cooperación intelectual (1). La resolución presentada por la Delegación francesa a la Conferencia de San Francisco traducía en otro sentido estas aspiraciones. En ella se afirma que "la paz debe estar fundada sobre la comprensión y el entendimiento mutuos; incumbe a las Naciones Unidas velar por que la cultura sea accesible a todos los hombres, y es obligación de las Naciones Unidas facilitar el intercambio y la difusión de informaciones sobre los diversos aspectos de su vida nacional" (2). Esta resolución contenía, además, una propuesta concreta para que se convocara una Conferencia con el fin de restaurar la organización internacional de cooperación intelectual. Aprobada la resolución francesa, se acordó fijar el 1.º de noviembre de 1945 como fecha para la reunión de esta Conferencia.

Convocada por el Gobierno británico, y bajo el patrocinio conjunto de Francia, la "Conferencia para el establecimiento de una Organización de Educación, Ciencia y Cultura de las Naciones Unidas" se reunió en Londres, entre los días 1 y 16

(1) Discurso del Ministro de Estado de Cuba, doctor Dihigo, en la apertura del Centro Regional de la U. N. E. S. C. O. en La Habana el 24 de abril de 1950, en *II Reunión de Comisiones Nacionales de la U. N. E. S. C. O.*, La Habana, 1950, pág. 31.

(2) *Le Programme de l'U. N. E. S. C. O.* ND. et E., número 600. Ser. Int. CXLVII, pág. 2.

de noviembre de 1945, bajo la presidencia de miss Ellen Wilkinson, por entonces Ministro de Educación en Gran Bretaña. Las invitaciones se enviaron de acuerdo con la recomendación hecha por la Conferencia de San Francisco, y a petición de la Conferencia de los Ministros de Educación de los países aliados, en orden a la promoción de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos expresados en el art. 1.º, párrafo 3.º, de la Carta de las Naciones Unidas (3). Asistieron Delegaciones de cuarenta y cuatro países, así como representaciones de la Organización Internacional de Trabajo, la Secretaría de la Sociedad de Naciones, el Comité de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la Unión Panamericana, la Organización de las Naciones Unidas para el Auxilio y la Rehabilitación (U. N. R. R. A.) y la Oficina Internacional de Educación (4). Tras discutirse y analizarse el proyecto de constitución elaborado por la Conferencia de los Ministros de Educación, así como el presentado por el Gobierno francés, la Conferencia de Londres formuló una constitución por la cual se creaba una "Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura", y un instrumento por el que se designaba una Comisión preparatoria para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La Conferencia aprobó, al mismo tiempo, la siguiente resolución: "La sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, será París".

En el curso de sus trabajos la Conferencia elaboró una Convención, creando de un modo ya orgánico la referida "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (U. N. E. S. C. O.), en la que se establecían sus fines y funciones, sus miembros y órganos. Va precedida de un preámbulo en el que se establecen los principios generales de la Organización. "Los Gobiernos de los Estados que suscriben la presente Convención, en nombre de sus pueblos —reza el primer párrafo—, declaran: Que puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (5). Como en 1924 volvía a centrarse el fundamento de este tipo de organizaciones en la garantía permanente de la paz. Si discutible era el que la resolución de los conflictos armados entre los pueblos arrancaba de simples errores ideológicos, y no de motivaciones vitales mucho más complejas, enraizadas en la peculiar situación económica, sociológica y política, más discutible tenía que ser el ordenar orga-

nizaciones culturales de un modo primario y fundamental al mantenimiento de la paz. Este condicionamiento político de la obra cultural quedaba más acentuado en el párrafo 4.º, que sostenía "que la grande y terrible guerra que acababa de terminar fué posible por la negación de los principios democráticos, de la dignidad, de la igualdad y del respeto del hombre, y por la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas" (6). Ya ha quedado históricamente más que archidemostrado el que no es suficiente la solidaridad intelectual y moral de la humanidad para garantizar la paz. España viene sosteniendo desde el siglo xvi, por boca de sus teólogos creadores del Derecho de Gentes, que hace falta más, mucho más que una ocasional solidaridad ideológica para mantener la paz. Hace falta establecer un orden internacional justo, una situación de convivencia que respete la existencia y los derechos de todas las comunidades, difícil de imaginar en un mundo erizado de barreras aduaneras, políticas, económicas, proteccionistas, monopolios de producción y rígido control de mercados.

En el mismo preámbulo se encuentran consideraciones cuyo desarrollo permite una fundamentación más lógica de la nueva Organización. En el párrafo 5.º se afirma "que la dignidad del hombre, al exigir la amplia difusión de la cultura y la educación de todos para la justicia, la libertad y la paz, crea un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua" (7). El preámbulo contenía una clara y evidente declaración de principios para el cumplimiento de un ambicioso plan de cooperación cultural. "Los Estados que suscriben la presente Convención, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos amplias e iguales oportunidades para la educación, la investigación sin restricciones de la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar y multiplicar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas" (8).

Sobre la base de estos enunciados, el art. 1.º de la Convención definía con toda claridad el fin de la Organización, delimitando que "se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando la colaboración entre las naciones por medio de la educación, la ciencia y la cultura, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce en todos los pueblos". Tres funciones primordiales se asignaban a la U. N. E. S. C. O. en el cumplimiento de sus fines: una función informativa, otra docente y una última heurística. Bajo el primer aspecto, la U. N. E. S. C. O. era un Centro internacional de información, en el sen-

(3) *Carta de las Naciones Unidas*, art. 1.º, párrafo 3.º Loc. cit.

(4) Los países representados en la Conferencia fueron: Arabia Saudita, Argentina, Australia, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Cuba, Checoslovaquia, Chile, China, Dinamarca, República Dominicana, Ecuador, Egipto, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Grecia, Guatemala, Haití, India, Irak, Irán, Líbano, Liberia, Luxemburgo, México, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Panamá, Perú, Polonia, Reino Unido, El Salvador, Siria, Turquía, Unión Sudafricana, Uruguay, Venezuela y Yugoslavia.

(5) *Manual de la Conferencia General*, París, 1951, página 5.

(6) Loc. cit.

(7) Loc. cit.

(8) Loc. cit.

tido más genérico del término, que al colaborar con los "órganos de información de masas" tendía a promover "el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones". El objetivo a cumplir en este orden se ceñía a "facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen". El cometido docente de la U. N. E. S. C. O. se llenaba a título de órgano consultivo y asesor, promoviendo iniciativas y sugerencias que permitieran dar "nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura". La U. N. E. S. C. O. ejercitaba este cometido docente sobre la base de una triple actividad: "Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de una misma posibilidad de educación para todos, sin distinción de raza, sexo, ni de condición social o económica alguna; sugiriendo métodos educativos convenientes para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre" (art. 1.º, 2 b). En el orden de la investigación, la U. N. E. S. C. O. se proponía ayudar a "la conservación, al progreso y a la difusión del saber". Para la consecución de este objetivo la Organización desarrollaba un triple cometido: "Velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y otros monumentos de interés histórico o científico, y recomendando a los pueblos interesados las Convenciones internacionales que sean necesarias para tal fin. Alentando la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual, el intercambio internacional de representantes de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y de cualquier documentación útil al respecto. Facilitando, por los adecuados métodos de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique" (art. 1.º, 2, c). La Convención que comentamos, dictada el 16 de noviembre de 1945, puede definirse como el Acta constitutiva de la U. N. E. S. C. O.

La Comisión preparatoria, creada por la Conferencia de noviembre de 1945, inició sus tareas en Londres, donde siguió instalada hasta el mes de septiembre de 1946, fecha en que se efectuó el traslado a París, sede permanente de la Organización, alojándose en el edificio del antiguo Hotel Majestic (19, Avenue Kléber).

ESTRUCTURA DE LA U. N. E. S. C. O.

Creada la U. N. E. S. C. O., dentro de la O. N. U., como una de sus trece instituciones especializadas autónomas, el problema más importante que desde el primer momento tenía que definir era el de la intensidad e índole de su vinculación y dependencia a esta organización de las Naciones Unidas (9). En función de sus objetivos netamen-

te culturales parecía que su nota fundamental debía ser una autonomía completa o una relativa independencia. Esta solución, como era lógico, eximía a la U. N. E. S. C. O. de los posibles errores en los que pudiera incurrir la O. N. U., organismo más típicamente político. No fué esta la solución adoptada, sino que desde el principio se integró en la mecánica de las Naciones Unidas, a través de su Consejo Económico y Social. La U. N. E. S. C. O. venía a ser una institución especializada más, junto con la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, el Fondo Monetario Internacional, la Comisión interina de la Organización Internacional del Comercio, la Organización Internacional de la Aviación Civil, la Unión Internacional de Telecomunicaciones, la Unión Postal Universal, la Organización Intergubernamental Consultiva de la Navegación Marítima, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Internacional para los Refugiados y la Organización Meteorológica Mundial. En el marco de esta polifacética organización se ponía de manifiesto la complejidad de su estructuración, que contrastaba con la simplicidad con que fué concebida, en los años de postguerra de 1918, la antigua Sociedad de Naciones. La U. N. E. S. C. O. no sólo mantenía conexiones con la Asamblea General y con la Secretaría de las Naciones Unidas, sino también con las distintas Comisiones y Subcomisiones del Consejo Económico y Social. En su estructuración, la U. N. E. S. C. O. aparecía dotada de órganos, algunos de los cuales estaban ya constituidos dentro de las Comisiones (por ejemplo: la Comisión de Cuestiones Sociales y la Comisión de los Derechos del Hombre) o Subcomisiones (por ejemplo: la Subcomisión de la libertad de la información y de la prensa). Se advertía, además, en esa estructuración una radical falta de organicidad, cierta improvisación y una coherencia no siempre muy lógica. Comparando la composición de la U. N. E. S. C. O. en 1945, y la del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual en 1924, pronto se advierte que el número de países occidentales representados en 1924 era superior al de 1945. En 1945 se advertía la ausencia de Alemania, Finlandia, Lituania, Letonia, Estonia, Suecia, Rumania, Bulgaria, Hungría, Austria, Portugal, España e Italia. Entre los pueblos civilizados orientales aparecía excluido el Japón. En el heterogéneo conglomerado de 1945 se notaba una señalada minoría de los pueblos latinos europeos, una mayor participación de los pueblos hispanoamericanos y la integración de los pueblos musulmanes, en 1924 sólo representados por Líbano. La participación de lo que pudiéramos llamar la "mesocracia" de los pueblos civilizados era, como puede verse, minoritaria, y, en cambio, se advertía una mayor representación

(9) Cf. *Yearbook of the United Nations* (1946-1947), New York, 1947 (Informe sobre la U. N. E. S. C. O., páginas 703-712; el Acta constitutiva de la U. N. E. S.

C. O., págs. 712-717; el Acuerdo entre la O. N. U. y la U. N. E. S. C. O., págs. 717-721). Ib.: *Yearbook of the United Nations* (1947-1948), New York, 1948, págs. 843-854; *Yearbook of the United Nations* (1948-1949), New York, 1950, págs. 1.011-1.023.

de la "aristocracia" anglosajona y de los pueblos extraeuropeos recientemente conformados. Los defectos y contrasentidos de la antigua Organización Internacional de Cooperación Intelectual no estaban corregidos en la nueva Organización. Su condicionamiento a la O. N. U., y el acusar con más intensidad su carácter político sobre los cometidos técnicos que debía tener primariamente asignados, todo ello ha constituido una grave rémora para la U. N. E. S. C. O. Si al principio se proyectó estructurar la nueva organización sobre las Naciones Unidas, no todos sus miembros quedaron incorporados en ella. Pese a la amplitud del articulado del Acta constitutiva de la Organización, nunca han pertenecido a ella, por razones políticas, la U. R. S. S., Bielorrusia, Ucrania. La presencia de la Delegación de la China nacionalista ha terminado de fraccionar el bloque de pueblos representados, al retirarse las naciones aliadas de la U. R. S. S. Por razones de economía quedaron fuera de la Organización: Costa Rica, Etiopía, Islandia, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Suecia y Yemen.

En virtud del art. 2.º del Acta constitutiva podían ser miembros de la U. N. E. S. C. O., en primer término, "los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas" por derecho propio, y excepcionalmente "los Estados no miembros de la Organización de las Naciones Unidas". La vinculación de la U. N. E. S. C. O. a la O. N. U. quedaba claramente consagrada al estipularse, en el párrafo 3 del citado art. 2.º, que la condición de miembro de la U. N. E. S. C. O. cesaba al dejarse de pertenecer a la O. N. U. La exclusión del ejercicio de los derechos y privilegios de la condición miembro de las Naciones Unidas llevaba emparejada la exclusión de los derechos y privilegios asignados a la condición de miembro de la U. N. E. S. C. O. El párrafo 4 del referido artículo 2.º no dejaba lugar a dudas a este respecto: "Los Estados Miembros de la Organización cesarán *ipso facto* de ser miembros de ésta si fuesen excluidos de la Organización de las Naciones Unidas" (10). Venía a precisarse el que no hacía falta que la suspensión del ejercicio de los derechos y privilegios de la U. N. E. S. C. O. tuviese que decidirse a petición de la O. N. U., conforme se estipulaba en el párrafo anterior. En cambio, los Estados no miembros de las Naciones Unidas podían ser miembros de la U. N. E. S. C. O., siempre y cuando la propuesta fuera hecha por el Comité Ejecutivo y estuviera aprobada por una mayoría de votos de los dos tercios de la Conferencia General. De esta forma han ido ingresando en la Organización: Austria, Ceilán, Italia, Mónaco, Suiza, Tailandia, Alemania, el Japón y, últimamente, España.

La U. N. E. S. C. O. está funcionalmente integrada por tres órganos fundamentales: la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo y una Secretaría. La Conferencia General se compone, según el art. 4.º (A, 1), por los representantes de los Estados miembros de la U. N. E. S. C. O., que nunca excederán de cinco por cada Estado. Cada una de estas Delegaciones, seleccionadas previa

consulta de las distintas Comisiones Nacionales de la Organización y, en último caso, de las instituciones y Cuerpos educativos, científicos y culturales, pueden estar asesoradas de especialistas y consejeros. A la Conferencia compete el fijar el plan de acción de la U. N. E. S. C. O. "La Conferencia General —se establece en dicho art. 4.º— determinará la orientación y la línea de conducta general de la Organización. Decidirá acerca de los programas establecidos por el Consejo Ejecutivo" (B, 2) (11). Como órgano activo y de consulta de la Organización puede convocar Conferencias internacionales sobre educación, ciencias, humanidades y difusión del saber (B, 3). Como órgano asesor, la Conferencia General asesora a las Naciones Unidas en cuantos problemas atañan a la educación, a la ciencia y a la cultura (B, 5). Como órgano de control, a la Conferencia corresponde la recepción y examen de las informaciones elevadas por los Estados miembros y por las Comisiones Nacionales en particular (B, 6). A título de observadores, la Conferencia puede autorizar la presencia en ciertas sesiones de representantes de organizaciones internacionales no gubernamentales o semigubernamentales (E, 13-14). A la Conferencia General corresponde la designación de los miembros del Consejo Ejecutivo, y, a propuesta de éste, la del nombramiento del Director general de la Organización (B, 7). Como formas de actuación, la Convención estipula reuniones ordinarias anuales y reuniones extraordinarias convocadas por el Comité Ejecutivo (D, 9).

El Consejo Ejecutivo está compuesto por 18 miembros, elegidos —según dispone el art. 5.º— por la Conferencia General entre los delegados de los Estados miembros, por un tiempo máximo de tres años, y escogidos entre las personalidades más destacadas en el mundo de las letras, artes, humanidades, ciencias, educación y en la difusión del pensamiento, y calificadas por su experiencia y capacidad para las tareas del Consejo, teniendo en cuenta la diversidad de las culturas y una distribución geográfica equitativa. Es miembro, asimismo, del Consejo el presidente de la Conferencia General (A, 1-3). Función propia del Consejo Ejecutivo es la de ejecutar el programa adoptado por la Conferencia General, y el recomendar a ésta la admisión de nuevos miembros de la Organización (B, 5-6). Su actuación se ejerce en reuniones ordinarias, dos veces al año como mínimo, y, excepcionalmente, en reuniones extraordinarias convocadas a iniciativa del presidente o de seis de los miembros del Consejo (B, 8). A los miembros del Consejo se les reconoce personalidad jurídica internacional. "Los miembros del Consejo Ejecutivo ejercerán los poderes delegados en ellos por la Conferencia General, en nombre de la Conferencia misma, y no como representantes de sus respectivos Gobiernos" (B, 11) (12).

La Secretaría es el órgano de trabajo de la Organización. Según el art. 6.º de la Convención, está compuesto de un Director general, nombrado por la Conferencia General, a propuesta del Consejo Ejecutivo, por seis años prorrogables, que

(11) Loc. cit., pág. 6.

(12) Loc. cit., pág. 8.

es el Jefe administrativo de la Organización y el encargado de asegurar el cumplimiento del programa establecido (1-3), y por el personal técnico y administrativo designado por el Director general (4). En cuanto funcionarios de un organismo internacional, "las responsabilidades del Director general y del personal serán exclusivamente de carácter internacional" (5). El matiz político de la U. N. E. S. C. O. vuelve a manifestarse en el Estatuto del personal de la Organización —establecido por la Conferencia General, y revisado con ocasión de las reuniones segunda y tercera de la misma en 1947 y 1948—, al prescribirse, en su artículo 7.º, título II, párrafo 2.º, que "el Director general hará de modo que las personas comprometidas por sus actividades o por sus relaciones con el fascismo, el nazismo o el militarismo agresivo no puedan ser nombradas para esos cargos" (13).

La constitución de Comisiones Nacionales en la Organización Internacional de Cooperación Intelectual, durante el período 1924-1949, la impuso la experiencia y la necesidad de alcanzar una mayor eficacia en la realización de los planes de coordinación cultural. Fueron creadas, en aquella ocasión, *a posteriori* de la Organización de la cooperación internacional. En la Convención de 1945 aparecen ya registradas fundacionalmente las Comisiones Nacionales de Cooperación. El artículo 7.º, en su párrafo 1.º, recomienda a los Estados miembros de la Organización la constitución de Comisiones Nacionales, "en las que estén ampliamente representados el Gobierno" y los principales grupos nacionales que se interesen por los problemas de la educación, la investigación científica y la cultura. Se sobreentiende que dichas Comisiones Nacionales no sólo comprenden los representantes oficiales del Gobierno en el orden cultural, sino también los privados y particulares. Las Comisiones Nacionales cumplen un triple cometido: de órganos consejeros de las Delegaciones de sus países respectivos en la Conferencia General, de órganos asesores en cada Gobierno en asuntos relacionados con la U. N. E. S. C. O. y de órganos de enlaces en las tareas de la Organización (art. 7.º, 2).

Los artículos 10 y 11 de la Convención fijan las bases sobre las que ha de establecerse un doble sistema de relaciones de dependencia respecto a la O. N. U. y de relaciones de coordinación con otras organizaciones privadas ordenadas a la consecución de objetivos análogos a los de la U. N. E. S. C. O. (14). En el artículo citado en primer término se precisa que la U. N. E. S. C. O. constituye una de las instituciones especializadas previstas en el art. 57 de la Carta de las Naciones Unidas. El régimen de las relaciones entre una y otra organización es objeto de un Acuerdo especial, por el que se acentúa la intervención de la O. N. U. El art. 2.º de este Acuerdo prescribe, taxativamente, el que las peticiones de ingreso en la U. N. E. S. C. O. de los Estados no miembros de la O. N. U. necesitan ser tramitadas por el Consejo Económico y Social, que "podrá reco-

mendar que se deniegue" de un modo inapelable (15). Las mismas relaciones de coordinación de la U. N. E. S. C. O. aparecen intervenidas por la O. N. U. El párrafo 1.º del art. 11 del Acta constitutiva de la U. N. E. S. C. O. establecía que "la Organización puede cooperar con otras organizaciones e instituciones intergubernamentales especializadas, cuyas tareas y actividades estén en armonía con las suyas" (16). El párrafo 4.º amplía este tipo de relaciones, en el sentido de que "la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura podrá tomar cuantas disposiciones convengan para facilitar las consultas y asegurar la cooperación con las organizaciones internacionales no gubernamentales que se ocupen de cuestiones de su competencia" (17). El art. 19 del mencionado Acuerdo estipula, restrictivamente, que "la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conviene en informar al Consejo sobre la naturaleza y el alcance de los acuerdos formales que estipulare con cualquier otra institución especializada y organización intergubernamental o no gubernamental, y especialmente en informar al Consejo antes de concluir tales acuerdos" (18).

TEORÍA Y "PRAXIS" DE LA U. N. E. S. C. O.

Si sobre toda obra humana y, por ende, histórica pesa la limitación de siempre: aspirar a ser una cosa y realmente quedarse en otra un poco distinta, esta dualidad se plantea en términos más acusados cuando esa obra histórica tiene una textura interna complicada, en la que los órganos no se ordenan a unas funciones específicas, y estas funciones a unos fines concretos y peculiares, y no solamente ocurre esto, sino que, además, está condicionada por la coexistencia de otras obras parcialmente análogas y por las interferencias de organismos más vastos en los que se inserta. En este caso, el contraste entre lo que se proyecta hacer y lo que prácticamente se ha hecho es muy fuerte, y obliga a la Organización a someterse a un proceso de revisión y crítica. Surge entonces la necesidad de adecuar lo que quiere hacer a lo que realmente se puede hacer. El éxito de una misión estriba precisamente en esta adecuación de los objetivos a las posibilidades, y el fracaso se alcanza cuando nunca se termina de salir del reino de los sueños para ajustarse a las instancias concretas de la situación que se vive. En este caso, si no se desanda el camino, más vale renunciar a caminar. Balzac, en *Les illusions perdues*, ha escrito algo que viene como anillo al dedo a la obra ambiciosa de la U. N. E. S. C. O.: "Lleváis en la frente el sello del genio; pero si no lleváis en el corazón su voluntad, si no poseéis su paciencia angelical, si, alejados de vuestra meta por extraños caprichos del destino, no volvéis a tomar, como las tortugas, dondequiera que se encuentre, el camino que lleva a vuestro infinito, como ellas to-

(15) Loc. cit., pág. 47.

(16) Loc. cit., pág. 9.

(17) Loc. cit., pág. 10.

(18) Loc. cit., pág. 52.

(13) Loc. cit., pág. 31.

(14) Loc. cit., pág. 9.

man el que conduce a su amado Océano, entonces podéis renunciar ahora mismo". La U. N. E. S. C. O. también ha tenido su destino; pero al igual que la tortuga, conviene que encuentre su camino. Ha querido teóricamente ser una cosa; pero prácticamente se ha quedado, en muchos aspectos, sin ser lo que quería. Ello nos explica el que sobre la U. N. E. S. C. O. existan las ideas más divertidas.

Son muchos los que piensan que la U. N. E. S. C. O., a fuerza de no ser lo que debe ser, no es más que una entelequia más o menos inocente e incolora o una burocracia sin reino equipada de buenas intenciones. No dejan también de existir los que creen que por ser mucho más de lo que debe ser, no pasa de ser un entretenimiento para los débiles en manos de los fuertes. Tan metida y complicada está por las circunstancias de nuestro tiempo, tanto ha arriesgado ya su prestigio, que casi tiene hipotecada toda su eficacia por los elementos de más ostensible poder que en su seno operan. Entre no ser nada y ser demasiado, hay otro peligro de no querer ser nada quedándose en ser lo que alguien ha llamado "una red de servicios mutuos". La U. N. E. S. C. O. sirve para un estéril trasiego de favores e intereses, de informes y comunicaciones. Esta es la perspectiva pesimista de la "praxis" de la U. N. E. S. C. O. Al lado de ella ronda la perspectiva optimista de su "teoría". La U. N. E. S. C. O. es el vehículo perfecto del reino de la Utopía. Ella ha de sentar las bases de un nuevo tipo de comunidad y hacer posible un inédito humanismo. Se encamina hacia el horizonte de una confederación ideológica de todos los pueblos por la vía de la cultura y de la ciencia. De ahí que su cometido se centre en la organización comunitaria del saber y de la enseñanza. No es aventurado, por este camino, que muy bien puede convertirse en el futuro gran Ministerio de Instrucción Pública del mundo.

Lo que hoy necesitamos no es una teoría de la U. N. E. S. C. O., sino una acción positiva y eficaz aplicada a la resolución de unos problemas concretos que nuestra época tiene planteados. La teoría sobra cuando se tiene unos principios sólidamente asentados. Cuando esto no ocurre, entonces hay que disimular la falta de cimientos levantando en el aire los castillos afligranados de las fundamentaciones y explicaciones. Conviene tener esto muy en cuenta, porque la obra que se espera de la U. N. E. S. C. O. es eminentemente práctica. A una Organización Internacional de Cooperación Intelectual interesa más sentar las bases para alcanzar un verdadero espíritu de solidaridad que teorizar sobre esa solidaridad. Interesa más proponerse y terminar alcanzando unos limitados y concretos planes de convivencia y colaboración, que correr y perseguir alocadamente una vaga solidaridad, como si en ella pudiera caerse como se viene a parar en el limbo: sin darse uno cuenta de ello.

La paz, la solidaridad, la justicia, todo esto queda para la U. N. E. S. C. O. en un horizonte muy lejano. Hay por delante, en cambio, un repertorio de tareas menudas en las que es más fácil entrar, y que a la larga muy bien pudiera resultar que condujeran a aquel último destino. Entre estos

dos mundos ha corrido en estos últimos años el quehacer de la U. N. E. S. C. O., unas veces muy cerca de las estrellas, otras a ras del suelo. En el registro de estas pequeñas tareas, que a la postre son las fundamentales, los organizadores de la U. N. E. S. C. O. han puesto el acento sobre tres primordiales cometidos: ayuda a la colaboración internacional en materias científicas, educativas y culturales; ayuda técnica a los Estados miembros, y difusión de la información sobre los progresos que en el orden ideológico experimentan los distintos pueblos. El primer quehacer es una proyección, si cabe más amplia, de la obra del Instituto de Cooperación Intelectual. El segundo campo de acción estaba casi inédito, y en este aspecto se ha dado ya los primeros pasos para una efectiva y real cooperación y ayuda mutua entre los pueblos, en el orden social, económico y cultural. Es en el tercer campo de actividades donde no se ha terminado de lograr cuanto se proyectaba, por los controles y barreras que en el campo de la información algunas naciones tienen montados. Por estos tres caminos la U. N. E. S. C. O. busca la elevación del nivel científico y cultural de los pueblos ayudándoles a desenvolverse espiritualmente conforme a su particular idiosincrasia y a la índole particular del perfil de su cultura.

Dos medios se ofrecen a la U. N. E. S. C. O. para la consecución de sus objetivos. Como ha hecho notar Torres Bodet, en la XVII Sesión Plenaria de la VI Reunión de la Conferencia General, celebrada en París en 1951, a la Organización "dos caminos se le ofrecen igualmente: el de las técnicas y el de las normas" (19). Por el lado técnico aspira la U. N. E. S. C. O. a promover el progreso de la Educación, de la Ciencia y de la Cultura de los pueblos. Por el lado normativo busca la Organización instaurar un nuevo tipo de convivencia internacional. "El primero se propone —dice Torres Bodet—, merced a un mejoramiento general de las técnicas intelectuales, determinar una modificación de las condiciones de vida y de pensamiento de los pueblos. El segundo, que estriba en la reglamentación internacional, tiende a instaurar un orden internacional capaz de servir de norma a las actividades nacionales, de modo que, en lugar de aislarse y contraponerse, esas actividades se armonicen y se conjuguen, en bien de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (20). Como puede notarse, el cometido de la Organización cada vez se ha ido perfilando y delimitando de un modo más conciso y claro. A su actual Director general hay que atribuir el mérito de esta concisión y de esta claridad.

En el ámbito de la cooperación intelectual internacional, la U. N. E. S. C. O. ha alcanzado objetivos prácticos: fomentando las investigaciones, formando equipos de especialistas consagrados al estudio de determinados problemas de interés general; poniendo, en última instancia, los resultados de esos trabajos y la competencia de esos

(19) *Actas de la Conferencia General. VI Reunión. París, 1951. Actas de los debates, pág. 246.*

(20) *Loc. cit., págs. 245-247.*

especialistas a la disposición de los Estados miembros. De esta forma han venido a elaborarse métodos e instrumentos de cooperación internacional que benefician a los Estados miembros en el campo del desarrollo de la Educación, de la Ciencia y de la Cultura. Los órganos encargados de estas tareas han sido esta vez la Secretaría de la U. N. E. S. C. O., como Centro promotor y coordinador, junto con los Estados miembros representados principalmente, por las Comisiones Nacionales, que han llevado las funciones de realización.

LA U. N. E. S. C. O. Y LA O. N. U.

“La U. N. E. S. C. O. es un órgano apolítico de una organización política. Trabaja por la paz, pero lo hace por medio de la educación, de la ciencia y de la cultura” (21). En estos términos definía a la Organización el delegado de Dinamarca, señor Blinkenberg, en la VI Sesión Plenaria de la VI Conferencia General, reunida en París en 1951. La subordinación de la organización cultural a la institución política está jurídicamente consagrada tanto en el “Acuerdo entre las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura”, como en la “Convención sobre prerrogativas e inmunidades de las instituciones especializadas” (22). Estas vinculaciones, cada vez más acentuadas, han convertido a la U. N. E. S. C. O. en un verdadero instrumento de la O. N. U. El actual Director general, en repetidas ocasiones en Beirut y en Florencia, ha caracterizado a la U. N. E. S. C. O. como la conciencia de las Naciones Unidas, y ha llegado hasta a pedirse que, más que su conciencia, sea el pensamiento de los Estados miembros.

Es hoy opinión corriente el reconocer que la O. N. U. ha fracasado en su cometido. En la VII Sesión Plenaria de la VI Conferencia de 1951, el delegado de la India ha recordado consideraciones que ya hizo en 1949 al constituirse la Comisión Nacional de la India para la cooperación con la U. N. E. S. C. O. “Observaba con tristeza —dice el señor Abdul Kalam Azad— que las Naciones Unidas, a pesar de haberse fundado para lograr la paz y la unidad, habían originado de hecho una división del mundo en dos campos antagónicos. Ciertamente es que se ha conseguido algún progreso —comentaba irónicamente—, y que, en vez de una multitud de naciones luchando cada una por su cuenta propia, las Naciones Unidas presentan el cuadro de dos sólidos bloques, alineados el uno contra el otro”. Tras señalar las perspectivas poco esperanzadoras de la situación internacional, veía en la U. N. E. S. C. O. el último reducto donde había que ganarse la batalla de la paz. “Parece que la única esperanza estriba en la U. N. E. S. C. O., que se empeña en lograr la unidad en el campo de la educación, la ciencia y

la cultura aun entre aquellos que se hallan divididos en lo político” (23).

En estas condiciones resulta un tanto difícil llevar hasta sus últimas consecuencias los planes de cooperación internacional, y es casi imposible hablar de una pretendida unidad espiritual de pueblos que ya en el orden político aparecen escindidos y separados por barreras casi infranqueables. La U. N. E. S. C. O., en este caso, no haría otra cosa que pretender imponer la calma y el sosiego entre los Estados desunidos de las Naciones Unidas. Dentro de la misma U. N. E. S. C. O. está latente un germen de desunión y escisión heredado de la O. N. U. La comparación de las Actas de los debates de la antigua Organización Internacional de la Cooperación Intelectual con las de la actual U. N. E. S. C. O. es, a este respecto, bastante aleccionadora. Ese germen de secesión explica, además, los ataques y las críticas de que se ha hecho objeto a la Organización. La objeción más tópica es el considerar a la U. N. E. S. C. O. como el instrumento político de un Estado o de un grupo reducido de Estados, como una plataforma de tendenciosa propaganda montada al servicio de un sector determinado de pueblos. La Delegación de los Estados Unidos ha sido la encargada más de una vez, de insistir en el carácter “supranacional” de la Organización. “Creemos —ha dicho el señor Howland Sargeant, en la V Sesión Plenaria de la VI Conferencia de 1951— que la U. N. E. S. C. O. debe seguir siendo una institución verdaderamente internacional, dedicada a la búsqueda de la paz y de la seguridad para toda la humanidad” (24). El señor Pierre Olivier Lapie, delegado francés en la VII Sesión Plenaria de la VI Conferencia, ha vuelto a insistir en la cuestión, al afirmar que “la U. N. E. S. C. O. no lleva aparejada la existencia de bloques rivales; es la gran comunidad de los hombres de buena voluntad, para quienes las nociones de paz y seguridad, de libertad e independencia tienen el mismo sentido, el mismo valor, y no podrían ser disociadas por nadie, ni en provecho de nadie” (25).

LA U. N. E. S. C. O. ANTE LA IGLESIA CATÓLICA

La Iglesia Católica ha mantenido desde el primer momento una actitud de atenta observación ante la U. N. E. S. C. O. El primer contacto fué establecido a través de órganos no oficiales. En la II Conferencia General, celebrada en Méjico en 1947, estuvo ya presente, a título de observador, un representante de la “International Catholic Co-ordinating Committee”. En la III Conferencia, reunida en Beirut al año siguiente, la Santa Sede envió, a título de observadores, una Delegación, presidida por Mons. Alcide Marina, compuesta por diez miembros. Como observadores, representantes de organizaciones internacio-

(21) Loc. cit., pág. 102.

(22) *Manual de la Conferencia General*, París, 1951, páginas 47-52 y 53-62.

(23) *Actas de los debates*, París, 1951, pág. 109.

(24) Loc. cit., pág. 85.

(25) Loc. cit., pág. 107.

nales semigubernamentales o no gubernamentales, figuraban, además, delegados del "Catholic International Union for Social Service", de la "International Unión of Catholic Women's Leagues" y, sobre todo, de "Pax Romana" (seis miembros). Estas Delegaciones volvieron a estar presentes en la IV Conferencia de París en 1949, así como en la V, celebrada en Florencia en 1950. En esta ocasión, el Nuncio Apostólico en Italia, Mons. Borgongini-Duca, dirigió una alocución a los miembros participantes de la Conferencia.

Conforme se han ido venciendo las sucesivas etapas de desarrollo de la Organización, los observadores del Vaticano han ido manifestando un interés cada vez más creciente por sus actividades. En la VI Conferencia, celebrada en París en 1951, el observador del Vaticano, Mons. Roncalli, en el curso de su intervención en la XVI Sesión Plenaria, ha dejado constancia, de un modo indirecto, de la posición de la Iglesia ante la U. N. E. S. C. O. A Mons. Roncalli no se le escapa el hecho de que la Organización ha entrado en una nueva etapa de positivos resultados. "La fisonomía de la U. N. E. S. C. O. adquiere rasgos cada vez más precisos: la Organización —dice el observador del Vaticano— parece deshacerse de los pañales que la envolvían en su infancia, y, moldeándose a semejanza de las grandes empresas de la Historia, se yergue y emprende su marcha hacia el porvenir" (26). Consciente de la trascendencia de la Organización no se recata en afirmar que la U. N. E. S. C. O. no es, como en un principio pudo temerse, un gran museo destinado a la distracción intelectual o a la cultura de una multitud curiosa; es una hoguera grande y ardiente, cuyas chispas harán prender en todas partes ferrientes y activas energías, y una amplia cooperación a los fines de la justicia, de la libertad y de la paz para todos los pueblos de la tierra, sin distinción de raza, lengua, ni de religión" (27).

El principal punto en el que la U. N. E. S. C. O. pudiera entrar en colisión con los derechos de la Iglesia es el de la Educación. Al definirse la U. N. E. S. C. O. como Centro promotor y orientador de enseñanza, muy importante es tener en cuenta el exacto alcance de esta declaración de la Organización. Los términos en que ésta fija su cometido, en el orden de la educación, son, en su opinión, totalmente legítimos y válidos. "La actividad de la U. N. E. S. C. O. —dice Mons. Roncalli— no pretende establecer un monopolio de la instrucción pública y privada para el mundo moderno: la Organización desea meramente aportar, por sus iniciativas propias, por sus preciosas indicaciones, detenidamente estudiadas, sus informes de carácter moral y material, la contribución más eficaz a los esfuerzos que los Estados y las instituciones libres, privadas y públicas, realizan para desarrollar la educación y la cultura" (28). La U. N. E. S. C. O., por su posición eminentemente cooperativa en las tareas de la enseñanza, no sólo admite y reconoce los derechos de la Iglesia en materia de educación, sino que

en la medida de sus medios colabora en su defensa y garantía.

Otro aspecto en el que el cometido de la Organización roza el campo de acción de la Iglesia es el apostólico. La Iglesia, como "la más antigua y la más amplia de las organizaciones de la cultura en el mundo, suscitada por la primera consigna: "Id y enseñad", tiene asignada una esencial misión apostólica: la acción educativa y civilizadora, que prosigue desde hace siglos por medio de sus misioneros en todo el universo". En este vasto campo de acción la Iglesia admite todas las aportaciones que reconozcan la primacía de su magisterio. Una contribución importante en el orden apostólico es la elevación del nivel intelectual de las zonas de la humanidad retrasadas. La U. N. E. S. C. O., al crear Centros regionales de educación fundamental, coopera indirectamente a la obra de la Iglesia. Como testimonio de la simpatía con que la Iglesia ve este género de iniciativas, aduce Mons. Roncalli un pasaje del reciente documento pontificio *Evangelii praecones*, promulgado por Su Santidad Pío XII: "La Iglesia no se conduce como quien, sin respetar nada, echa por tierra un espeso bosque, lo saquea y lo arruina; sino que imita al jardinero que hace un injerto de calidad en una planta viva para que dé un día frutos más sabrosos y más dulces".

LA U. N. E. S. C. O. Y LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

De los organismos técnicos de la antigua Sociedad de Naciones, la Oficina Internacional de Educación en Ginebra era uno de los que seguían manteniendo un ritmo de actuación continua y de cierta importancia. Sus publicaciones y las reuniones que convocaba la convertían en un órgano de extraordinaria utilidad para la colaboración internacional de los pueblos en el campo de la enseñanza. Al constituirse la U. N. E. S. C. O. en 1945, con un plan de acción definido en el ámbito de la educación, forzosamente tenía que entrar en competencia con la antigua organización, desarrollando tareas en muchos puntos comunes y casi siempre paralelas. Hasta el 28 de febrero de 1947, fecha en que se llegó a un acuerdo provisional con la Oficina Internacional de Educación, los contactos fueron siempre ocasionales. La Oficina, durante los años 1946 y 1947, había celebrado sendas Conferencias de Instrucción Pública. En la IX Conferencia de 1946 se habían estudiado los temas: 1), la Enseñanza de la higiene en la Enseñanza Primaria y Secundaria; 2), la igualdad de acceso a la Enseñanza del segundo grado. Al año siguiente, en la X Conferencia, se trabajó sobre los puntos: 1), la educación física en la Enseñanza secundaria; 2), la gratuidad del material escolar. En la I Conferencia de 1946 de la U. N. E. S. C. O., en París, fueron invitados como observadores delegados de la Oficina; pero por el momento no se llegó a fijar los términos de una posible colaboración. Fué en 1947, con la constitución de una Comisión mixta de representantes de cada una de las organizaciones,

(26) Loc. cit., pág. 222.

(27) Loc. cit., pág. 222 (10).

(28) Loc. cit., pág. 222 (9).

cuando comenzó a proyectarse planes conjuntos de acción en algunos aspectos de la enseñanza. En 1948, la U. N. E. S. C. O. y la Oficina Internacional de Educación convocaron, conjuntamente, la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se estudió los siguientes temas: 1), el desarrollo de los servicios psicológicos escolares; 2), el desarrollo de la conciencia internacional en las juventudes y la enseñanza relativa a los organismos internacionales, y 3), la enseñanza de la escritura. Con este primer acto público de colaboración entre las dos organizaciones se aceptaba tácitamente el reconocimiento de la Oficina Internacional como órgano consultivo técnico en materias de enseñanza.

El primitivo acuerdo provisional de 1947 fue renovado en 1949 hasta el año 1950. Ampliada la Comisión mixta, incrementada la subvención económica de la U. N. E. S. C. O. a la Oficina, la participación de ésta en las tareas de la Organización se consolidó, en el sentido de estudiar algunos de los problemas incluidos en el programa de la Conferencia General de la U. N. E. S. C. O. En el mes de julio de este año tuvo lugar la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra, convocada por los dos organismos, estudiándose los siguientes puntos: 1), la iniciación de la enseñanza de las matemáticas elementales y de las ciencias naturales; 2), continuación del estudio sobre la formación profesional del profesorado primario, y 3), comienzo del estudio del Estatuto de los maestros de Primera Enseñanza (29). La Conferencia emitió resoluciones sobre la enseñanza de la lectura, la iniciación de las ciencias naturales en la Enseñanza Primaria y la enseñanza de la geografía y la comprensión internacional.

En su V Reunión, la Conferencia General, celebrada en Florencia en 1950, expresó el deseo de que la Comisión mixta de la U. N. E. S. C. O. y la Oficina revisara los términos del acuerdo provisional en orden a una intensificación de las relaciones entre los dos organismos (5C/Resoluciones, 32.11). El nuevo acuerdo firmado el 10 de noviembre de 1950 entraba en vigor el 28 de febre-

ro de 1951 y tendría vigencia nuevamente por un año. Dentro de este año tuvo lugar la XIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se establecieron conclusiones sobre la iniciación de las Matemáticas en la primera enseñanza y el intercambio internacional de educadores.

Entre los días 9 y 19 de julio de 1951 volvió a reunirse en Ginebra la XIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública con la misión de estudiar los problemas fijados por la Comisión mixta. Los temas de trabajo esta vez comprendían estos tres puntos: 1), la enseñanza obligatoria y su extensión; 2), la organización de cantinas y roperos escolares, y 3), informes de los ministros de Instrucción Pública sobre el movimiento educativo en 1950-51. La U. N. E. S. C. O. trasladó además dentro de este año, en cumplimiento de un acuerdo adoptado por el Consejo Ejecutivo en su XXIII reunión, la propuesta de la Secretaría del Consejo de Europa de hacer un estudio comparativo sobre la organización de la enseñanza y planes de estudios de todos los pueblos de Europa. Como organismo técnico de la enseñanza, la Oficina, además de organizar en colaboración con la U. N. E. S. C. O. las Conferencias de Instrucción Pública, está obligada a participar como órgano consultivo en el estudio de problemas técnicos propuestos por la U. N. E. S. C. O. Entre los temas comunicados a la Oficina durante el año 1951, figuraban el estudio de la generalización y prolongación de la enseñanza obligatoria; la preparación de una carta del cuerpo docente, y el examen de la función de las ciencias en la formación cultural. En la última XV Conferencia de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en el mes de julio de 1952 (*), los temas estudiados son el de los problemas relacionados con el acceso de la mujer a la educación y el estudio de las Ciencias Naturales en la Enseñanza Secundaria.

JOSÉ PERDOMO GARCÍA

(*) Véase sobre ella una crónica en el núm. 3 de esta REVISTA, págs. 295 a 229.

(Continuará en el próximo número)

(29) *Document Unesco*. B. I. E., 116. Cf. *Bulletin Officiel de la Unesco*, I, 2, pág. 84.

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN FRANCIA

La Enseñanza Primaria cuenta actualmente en Francia con más de cinco millones de alumnos. Una extensa red de 84.000 Escuelas, regentadas por 188.000 Maestros y Maestras, cubre todo el país. La Enseñanza Primaria se subdivide en pública y privada.

En virtud de la Ley de 28 de marzo de 1882, modificada por las Leyes de 11 de agosto de 1936 y de 22 de mayo de 1946, la instrucción primaria es obligatoria para todos los niños de ambos sexos, comprendidos entre los seis y los catorce años cumplidos. Los padres o encargados son los responsables, en el caso de incumplimiento de la ley. Esta obligatoriedad no implica el que los padres hayan de dar, necesariamente, a sus hijos una forma determinada de educación: no solamente pueden inscribir al niño en una Escuela pública o privada, mas aun les está permitido el comprometerse a dar al niño la debida formación e instrucción dentro del seno de la misma familia. Los alcaldes del lugar y la Comisión Municipal Escolar son los encargados de velar y urgir el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA PUBLICA

La Enseñanza Primaria pública regenta en Francia 73.600 Escuelas, en las que 158.500 Maestros educan a 4.223.000 alumnos. Reúne, por tanto, al 82 por 100 de la población escolar infantil. Este elevado porcentaje nos muestra claramente que la Escuela pública es la Escuela habitual de la mayor parte de los niños franceses.

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES

Dos son las características esenciales de la Enseñanza pública en Francia: la gratuidad y la laicidad o aconfesionalidad.

Según el artículo primero de la Ley de 16 de junio de 1881, "en adelante no será percibida ninguna retribución escolar en las Escuelas primarias públicas, ni en las clases de tales Escuelas. Asimismo, será suprimido el pago de pensión en las Escuelas normales".

Los gastos correspondientes a la Enseñanza Primaria son sufragados por el Estado, los departamentos correspondientes y los municipios.

El Estado abona los sueldos a los Maestros, a los Inspectores y al personal administrativo dependiente de la Enseñanza Primaria. Corren, asimismo, de su cuenta las subvenciones para construcciones escolares, las obras circun y post-escolares y las bolsas de ayuda a los alumnos. Con ob-

jeto de atender a tales gastos, el Estado destina 88.000 millones de francos de sus Presupuestos Generales a tal fin, cifra que representa un 7,8 por 100 del Presupuesto total. A su vez, la cantidad global destinada por el Estado francés, en sus Presupuestos generales, al Ministerio de Educación Nacional supone un 12 por 100 del total presupuestario.

Las llamadas "bolsas de manutención" son concedidas por el Estado a aquellos alumnos de la Enseñanza Primaria pública que asisten a Escuelas enclavadas en lugares alejados de su domicilio familiar. Según las necesidades, las bolsas pueden ser de 9.720, 8.100, 6.400 ó 4.860 francos anuales. El Estado puede, igualmente, conceder subvenciones a los municipios y a las cajas de las Escuelas, a fin de organizar el transporte automóvil a la Escuela de aquellos alumnos que vivan en aldeas alejadas del municipio.

No pequeño capítulo de gastos suponen para el Estado las Escuelas normales. El régimen de éstas es el de internado, aunque, excepcionalmente, pueden ser admitidos algunos alumnos medio-pensionistas y externos. El internado es gratuito. Por ello, el Estado sufraga, por cada alumno de Escuela normal, una bolsa de 70.000 francos anuales asignada al Presupuesto de la Escuela. Los gastos de alojamiento de los alumnos externos corren de cuenta de los departamentos respectivos.

Los alumnos-maestros, que se encuentran en este estado de formación profesional, tienen la categoría de funcionarios pasantes. De la cantidad que perciben como ayuda, por medio de las bolsas del Estado, la Escuela normal les descuenta una cantidad correspondiente a los gastos de manutención y a un peculio, que les será entregado al concluir sus estudios a fin de facilitarles su instalación en los comienzos de la vida profesional.

Todo alumno-maestro que abandona los estudios o es excluido de ellos, así como el que rompe el compromiso decenal de enseñanza como Maestro en las Escuelas del Estado a partir de la terminación de la carrera, bien sea como consecuencia de incapacidad profesional o en virtud de una medida disciplinaria, está obligado a reintegrar a la Escuela normal el importe de la bolsa o beca de que ha disfrutado, comprendiendo los gastos de alimentación, lavado de ropa y una cantidad equivalente al coste medio de alojamiento en la localidad donde se encuentre enclavada la Normal.

Los departamentos tienen a su cargo la construcción y el sostenimiento de las Escuelas Normales (limpieza, calefacción, etc.) y los gastos de

alojamiento de los Inspectores académicos. Asimismo, son los que subvencionan las obras complementarias de la Escuela.

Es obligación de los municipios el construir y atender al sostenimiento de las Escuelas primarias. Con frecuencia, proveen también a los alumnos del material escolar correspondiente. Por último, subvencionan, igualmente, las obras complementarias de la Escuela. Tales obras son de todo punto necesarias, ya que, en muchos casos, la gratuidad de la Enseñanza no basta, por sí sola, para asegurar la asistencia de los alumnos del grado primario a la Escuela. Esta asistencia impone a las familias, muchas veces, sacrificios considerables de tipo económico, gastos de vestidos, calzado, equipo escolar, etc... Si los niños no acuden con la deseada asiduidad a la Escuela, sobre todo en zonas rurales, se debe frecuentemente a la indigencia de sus padres, que no disponen de los medios necesarios para proveer a los niños de vestidos de abrigo y de calzado apropiado para recorrer las distancias, en muchas ocasiones considerables, que separan la Escuela del domicilio familiar.

Para atender a estas necesidades, existen en numerosas Escuelas los roperos, comedores y caja escolar.

Esta última institución, creada en 1849 por la iniciativa privada, procura a los niños más pobres alimentos, vestidos y calzado. Ayuda, asimismo, a las familias de los escolares en caso de accidente, enfermedad o paro; coloca a los huérfanos y a los niños abandonados en centros benéficos, y organiza cantinas y colonias escolares de verano.

Los roperos escolares existen en casi todas las Escuelas Maternales y en las primarias, organizados bien sea por el municipio, bien por asociaciones benéficas privadas.

En los comedores escolares, suelen recibir la comida del mediodía gratuitamente, o mediante el pago de una pequeña cantidad, los niños pertenecientes a familias cuya situación económica es difícil. En estos casos, y también en los que, por trabajar fuera del hogar todos los miembros de la familia, no tiene posibilidad el niño de recibir una alimentación adecuadamente preparada, la cantina escolar suele acudir en remedio de los niños. Igualmente lo hace cuando, por habitar lejos de la Escuela, le es imposible o difícil al niño regresar al hogar de sus padres al mediodía.

La segunda característica esencial de la Escuela primaria pública en Francia es la de la laicidad o aconfesionalidad. Son muchos los municipios franceses que no cuentan con otra Escuela que la pública del Estado. En el país cuna del librepensamiento y de la intangibilidad de las libertades fundamentales del hombre, pareció intolerable tiranía el que los padres tuvieran que enviar necesariamente sus hijos a la Escuela (en virtud de la obligatoriedad de la Educación primaria), si en ésta se enseñaban determinadas creencias religiosas o políticas contrarias a las profesadas por ellos mismos. Para salvaguardar esta libertad de conciencia de los padres y, consiguientemente, de los hijos, la Escuela primaria pública es totalmente aconfesional en Francia, tanto por lo que respecta al personal docente, que

ha de ser siempre seglar y nunca religioso, como por las materias mismas objeto de la enseñanza.

La laicidad del personal docente quedó establecida en virtud del art. 17 de la Ley orgánica de 30 de octubre de 1866, al estimular que "en las Escuelas públicas de cualquier orden la enseñanza estará confiada a personal seglar exclusivamente".

Por otra parte, la Ley de 28 de marzo de 1882 omitía conscientemente la enseñanza religiosa en la enumeración de las materias obligatorias en la Escuela primaria, y retiraba a los sacerdotes el derecho de inspeccionar en las mismas Escuelas. Más aún: incluso el mismo local material de la Escuela debe conservar siempre esa aconfesionalidad. Por ello, está prohibida la enseñanza de la religión en él, aun fuera de las horas reglamentarias de clase, y no puede figurar dentro de su recinto ningún emblema religioso, de cualquier naturaleza que sea (Ley de 28 de marzo de 1882, aclarada por una Circular de 9 de abril de 1903).

Para el Estado francés, la Escuela neutra, la Escuela *de todos* no puede enseñar nada que no sea demostrarle *a todos* por métodos precisos. No enseña nada que sea opinión, creencia; es neutra por lo que se refiere a partidos y religiones.

Los padres, al salir sus hijos de la Escuela, pueden dar a éstos la instrucción religiosa. A tal fin, la Ley de 28 de marzo de 1882 prescribe que se suspendan las clases un día por semana, con objeto de que los padres puedan atender a este deseo de instrucción religiosa en sus hijos. Las instrucciones oficiales de 9 de abril de 1903 trataron de reglamentar y resolver las dificultades de orden práctico, nacidas de las relaciones entre la Escuela primaria y las diversas confesiones religiosas.

Desde el punto de vista político y social, la Escuela ignora los partidos. Las luchas electorales, las polémicas de Prensa no trascienden a ella. Trata de ser totalmente neutra, y se abstiene de enseñar todo credo, en materia de opinión.

PERSONAL DOCENTE

El personal docente está compuesto por Maestros y Maestras primarias. Cada año salen de las Escuelas Normales cerca de 4.000 nuevos Maestros (2.000 Maestros y otras tantas Maestras); además, 2.000 bachilleres entran directamente en el campo de la docencia primaria como suplentes.

Las Escuelas normales desempeñan un doble papel: son centros culturales que preparan para la obtención del grado de bachiller, y centros de formación específicamente profesional. Es decir: de los cuatro años que duran sus estudios, dos de ellos son de estudios generales de preparación para conseguir el título de bachiller, y los otros dos, son de preparación profesional. Quedan reducidos a dos años solamente los estudios de la Escuela normal, en el caso de que el alumno ingrese en ella provisto ya de su título de bachiller; en este segundo caso, para poder cursar los dos años de preparación profesional, debe ingresar en la Escuela normal mediante un concurso anual, en el que suelen convocarse unas 300 plazas. Se requie-

re para ello tener más de diecisiete años cumplidos y menos de diecinueve, y presentar el título de bachiller. El principal contingente de aspirante a ingreso en las normales lo dan los alumnos que han aprobado los cursos del bachillerato elemental (cerca de los 6.000 por año), a quienes se exige un mínimo de edad de quince años y un máximo de diecisiete para su ingreso en la normal.

La formación profesional en las Escuelas normales es, a un tiempo, teórica y práctica. La práctica docente se adquiere en las Escuelas anejas (una por cada normal) y en las Escuelas de aplicación, bajo la dirección de Maestros especializados en esa formación de alumnos-maestros. En las Escuelas anejas los alumnos-maestros estudian los procedimientos pedagógicos nuevos, se especializan en los métodos de "Tests" y en los estudios de psicología del niño. En las de aplicación, aprenden los métodos corrientes y ya de antiguo experimentados en la enseñanza. Concluidos los dos años de formación profesional, los alumnos-maestros deben pasar un examen final de capacitación.

Los profesores de Escuela normal reciben su formación en las Escuelas normales superiores de Saint-Cloud y de Fontenay. Los directores, son profesores que han pasado previamente el concurso de la Inspección primaria, y escogidos de entre una lista de aptitud elevada todos los años al Ministerio.

Cuando no se encuentran Maestros titulares suficientes para regentar las Escuelas, los jóvenes bachilleres pueden inscribirse a tal fin en una lista elevada anualmente a la Inspección académica. Se les forma progresivamente para reemplazar a los titulares ausentes, bajo control pedagógico de los inspectores primarios. Estos suplentes pueden conseguir, mediante el oportuno examen, un certificado de aptitud pedagógica, y pasar así a la consideración de Maestros titulares.

Por lo que respecta al cuerpo de Inspectores, se divide en las siguientes categorías: Inspectores primarios, Inspectores de academia e Inspectores generales. Los Inspectores primarios son, generalmente, antiguos profesores o experimentados Maestros, con un mínimo de diez años de servicio en la enseñanza, y que han pasado un difícil concurso. (De unos 350 candidatos, sólo 30 son admitidos.) Los Inspectores de academia son, en sus nueve décimas partes, antiguos profesores adjuntos de los Liceos, escogidos por el Ministerio, de entre una lista de aptitud. Una décima parte proviene de antiguos directores de Escuelas normales, seleccionados por el mismo sistema citado. De entre los Inspectores de academia, finalmente, el Ministerio escoge los Inspectores generales.

El Estado francés procede, actualmente, a una nueva clasificación de su personal docente.

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA Y RÉGIMEN ESCOLAR

El primer estadio de la Educación primaria lo componen las Escuelas Maternales o jardines de la infancia, donde son recibidos y educados los

niños desde los dos a los seis años. Desempeñan estas Escuelas Maestras especializadas que, además de la Formación General, poseen conocimientos apropiados de puericultura, etc.

La Escuela Primaria, propiamente dicha, se subdivide de la siguiente forma: curso preparatorio (niños de seis y siete años); curso elemental, 1.º y 2.º año (niños de ocho y nueve años); curso medio, 1.º y 2.º año (niños de diez y once años); curso superior (niños de doce años).

A la edad de once o doce años el niño puede tomar diversos caminos: o bien ingresar en los Liceos y colegios de enseñanza media, o acudir a los centros de aprendizaje y clases preparatorias de la enseñanza técnica, o bien comenzar los cursos complementarios que comprendan las clases 6.ª, 5.ª, 4.ª y 3.ª, constitutivas del bachillerato elemental y cuyos estudios aprobados capacitan al alumno para que se presente a los concursos de ingreso en la Escuela Normal y para continuar hacia estudios superiores, o, finalmente, pasar a la clase de fin de estudios. Esta clase de fin de estudios recoge a aquellos alumnos procedentes de la Escuela primaria que no piensan continuar sus estudios en la Enseñanza Media, ni perfeccionarlos con los cursos complementarios. Estadísticamente, se ha demostrado que de cada siete alumnos que salen de la Escuela primaria solamente uno prosigue estudios ulteriores. De ahí la importancia de esta clase de fin de estudios, que recoge a ese gran porcentaje de niños. Se pretende que sea una preparación inmediata del niño para la vida. De ahí el doble carácter de las enseñanzas que, en esta clase de fin de estudios, reciben los alumnos, a la vez humana y práctica. La cultura general es la misma para todos los niños de Francia. La cultura práctica presenta distintas modalidades, según el ambiente sea rural o urbano, industrial o agrícola y aun regional.

Por lo que respecta al régimen escolar en los Centros de Enseñanza Primaria, el art. 19 del Decreto orgánico de 18 de enero de 1887 estipula que deben tenerse treinta horas de clase por semana.

Como el art. 2.º de la Ley de 28 de marzo de 1882 reserva un día de la semana, además del domingo, para la instrucción religiosa, las treinta horas de clase por semana quedan repartidas entre cinco días hábiles, con un tiempo escolar de seis horas diarias. Así quedó estipulado por el art. 6.º del citado Decreto de 18 de enero de 1887, al fijar un reglamento escolar modelo: "Las clases —dice— durarán tres horas por la mañana y tres por la tarde. Las de la mañana, comenzarán a las ocho, y las de la tarde, a la una. Sin embargo, según las necesidades específicas de cada localidad, las horas de entrada y de salida podrán ser modificadas, a petición de las autoridades locales, por el Inspector de Enseñanza Primaria".

El régimen de vacaciones escolares quedó establecido uniformemente para todos los centros estatales de enseñanza por el Decreto de 11 de febrero de 1939. Son días feriados, además de los domingos, los días 1 y 2 de noviembre; los comprendidos entre la tarde del 23 de diciembre y el día 2 de enero, ambos incluídos; el lunes, mar-

tes, miércoles y jueves de carnaval, siempre que el Domingo de Ramos caiga en el mes de abril, ya que de no cumplirse esta condición, no se concede vacación escolar en Carnaval; la semana que precede y que sigue a la Pascua y el lunes, martes, miércoles y jueves de Pentecostés, cuando no ha habido vacaciones en Carnaval. Las vacaciones de verano se extienden del día 15 de julio al 30 de septiembre, ambos incluidos. Son, además, días de vacación escolar el 1.º de mayo, el 14 de julio y el 11 de noviembre.

Las materias escolares son distribuidas para su estudio de la siguiente manera, dentro del horario semanal, según los diversos grados de la Enseñanza primaria:

ESCUELAS MATERNALES

MATERIAS	Horas
Recreo y cuidados apropiados	5
Ejercicios rítmicos	2 1/2
Ejercicios sensoriales y de observación...	2
Modelado, dibujo	2
Trabajo manual	2
Canto y música	2 1/2
Cuentos y anécdotas	2
Enseñanza de la Lengua Nacional	10
Cálculo	2
TOTAL	30 horas.

ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

MATERIAS	Curso preparatorio	Curso elemental	Curso medio y superior
	Horas	Horas	Horas
Moral	1 1/4	1 1/4	1 1/4
Lectura... ..	10	6 1/4	3 1/2
Escritura	2 1/2	2 1/2	1 1/4
Lengua Nacional... ..	2 1/2	5	6 1/4
Historia y Geografía... ..	2 1/2	1 1/2	2
Cálculo	3 3/4	3 3/4	5
Ejercicios de observación... ..	3 3/4	1	2
Dibujo y trabajo manual	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Canto	1 1/4	1 1/4	1 1/4
Actividades dirigidas	2 1/4	1	1
Educación Física	2 1/2	2 1/2	2 1/2
Recreo	2 1/2	2 1/2	2 1/2
TOTAL	30 horas.	30 horas.	30 horas.

CLASES DE FIN DE ESTUDIOS

MATERIAS	Horas
Moral e iniciación a la vida cívica	2
Lengua Nacional	6
Historia y Geografía	3
Cálculo y aplicaciones prácticas	5
Ciencias, trabajos prácticos y dibujo	6
Actividades dirigidas	2
Educación musical	1
Educación física	2 1/2
Recreo	2 1/2
TOTAL	30 horas.

CURSOS COMPLEMENTARIOS

MATERIAS	CL. de 6.º y de 5.º	CL. de 4.º y de 3.º
	Horas	Horas
Lengua Nacional	6	5
Instrucción cívica	1	1
Historia y Geografía... ..	3	3
Lenguas vivas	5	4
Matemáticas y Dibujo geométrico	4	4
Trabajos manuales	2	1 1/2
Ciencias Físicas	2	3
Ciencias Naturales	1 1/2	1
Dibujo	1 1/2	1 1/2
Música	1	1
Educación física	2	2
TOTAL	27 horas.	27 horas.

OBJETO Y MÉTODO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación intelectual en la Escuela primaria francesa se reduce a un número limitado de conocimientos, seleccionados de tal manera que no solamente aseguren al niño todo el saber práctico que le será preciso en la vida, sino que, obrando también sobre sus facultades, formen su espíritu, lo cultiven, lo amplíen y constituyan verdaderamente una educación.

El ideal de la Escuela francesa no es el enseñar mucho, sino el enseñar bien. El objeto de tal enseñanza no consiste en abarcar todo lo que es posible saber acerca de las materias que comprende, sino en asimilar perfectamente de cada una de ellas lo que no está permitido ignorar.

Supuesto este fin prefijado por la Enseñanza primaria francesa, la Circular de 27 de julio de 1882 fija los métodos a seguir en la Escuela. "La metodología de la Educación primaria —dice— no puede consistir en una mera sucesión de procedimientos mecánicos, ni en el solo aprendizaje de los primeros instrumentos de comunicación (lectura, escritura, cálculo), ni en una fría sucesión de lecciones que expongan a los alumnos los diferentes capítulos de un curso".

“El único método apropiado en la Enseñanza Primaria es aquel que hace intervenir, sucesivamente, al Maestro y a los alumnos, manteniendo entre ellos un continuo intercambio de ideas bajo formas variadas, hábil e ingeniosamente graduadas. En cualquier clase de enseñanzas, el Maestro, para comenzar, se sirve primeramente de los objetos sensibles, hace que el niño vea y toque las cosas, le sitúa en presencia de las realidades concretas. Después, progresivamente, le habitúa a extraer de lo concreto la idea abstracta: a comparar, a generalizar, a razonar sin el apoyo de los ejemplos materiales”.

Para las autoridades docentes de Francia, la Enseñanza Primaria debe ser, esencialmente, intuitiva y práctica. Intuitiva, es decir, que cuente, ante todo, y se apoye en el buen sentido natural, en la fuerza de la evidencia, en la potencia innata del espíritu humano para aprehender al primer golpe de vista, sin necesidad de demostración, las verdades más simples y fundamentales. Debe ser, en segundo lugar, práctica o, lo que es igual, que no pierda jamás de vista que los alumnos de la Escuela primaria no tienen tiempo para perderlo en discusiones ociosas, en teorías eruditas, y que no se cuenta más que con cuatro o cinco años de permanencia del niño en la Escuela, para hacerle depositario del reducido bagaje de ideas que, ineludiblemente, debe poseer y, sobre todo, conservar y acrecer en el futuro.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

La legislación sobre Enseñanza primaria en Francia previene casos en los que la construcción de edificios escolares es obligatoria, y otros en los que es facultativa.

“Todo Municipio —prescriben las leyes de 30 de octubre de 1886 y de 11 de agosto de 1936— debe contar con una Escuela primaria pública, cuando menos. Tiene igual obligación todo núcleo de población separado del Municipio por una distancia superior a los tres kilómetros y que cuente, por lo menos, con quince niños en edad escolar.

“Todo Ayuntamiento que cuente con un censo de población superior a los quinientos habitantes, está obligado a tener una Escuela especial de niñas, a menos que esté autorizado por el Consejo departamental para reemplazar esta Escuela especial por una Escuela mixta.”

Una ordenación de 18 de octubre de 1945 ha hecho obligatoria la creación en ciertos Ayuntamientos de centros médicos escolares. El alojamiento del personal docente corre, igualmente, de cuenta del Municipio.

Las construcciones facultativas son las que se destinan, bien sea a aquellos niños no sometidos a la obligación escolar, bien a los que, estándolo, no podrían ser inscritos en una Escuela obligatoria. Son, por tanto, construcciones facultativas las Escuelas maternas, las de niñas en localidades con un censo de población inferior a los quinientos habitantes, las clases infantiles y los cursos complementarios.

Por lo que se refiere a las Escuelas normales, el art. 1.º de la Ley de 9 de agosto de 1879 precep-

túa que todo Departamento debe contar con una para Maestros y otra para Maestras.

El Estado contribuye a los gastos de construcción de edificios escolares, con una aportación que no excede nunca del 75 por 100 del valor total de la obra. Antes de emprenderse la construcción de un nuevo edificio escolar, debe ser sometido el acuerdo al estudio previo del Inspector académico correspondiente, voto del Consejo general o municipal, parecer del Consejo departamental y, finalmente, estudio y decisión del Comité Ministerial de Construcciones Escolares. El procedimiento a seguir es, pues, largo y su tramitación total suele exigir un espacio de tiempo mínimo de dos años. Inspectores generales especiales controlan las obras de construcción de los edificios escolares.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA PRIVADA

La Enseñanza primaria privada está integrada en Francia por algunas Escuelas israelitas, protestantes y, sobre todo, en gran número, por las católicas.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA CATÓLICA

La Enseñanza primaria católica atiende y educa en Francia a 900.000 niños de ambos sexos. Tiene especial fuerza e importancia en los departamentos del Oeste: Vendée, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, etc. En estos departamentos la Enseñanza privada católica agrupa casi al 50 por 100 de los niños en edad escolar.

Los maestros de las Escuelas católicas reciben las directrices orientadoras de la Iglesia. Ninguna escuela puede llamarse católica si no ha sido establecida por la Iglesia y está bajo su directo control. El obispo respectivo es, por tanto, la autoridad suprema por lo que respecta al personal docente, tanto religioso como seglar, y los maestros reciben la visita y las consignas que la Jerarquía establece en la Enseñanza a través de sus delegados. En la mayor parte de las diócesis, la administración de las escuelas católicas está confiada a un director diocesano, y su visita a un Inspector, que puede ser un eclesiástico o un seglar. Un reglamento especial regula las obligaciones del personal docente en las Escuelas católicas.

El cura de la parroquia tiene siempre el derecho y el deber de visitar la Escuela católica y de velar por la adecuada instrucción y educación de los alumnos. Tal derecho le es reconocido por ser el pastor y, por ello, el educador nato de los niños que asisten a la Escuela católica.

PERSONAL DOCENTE Y ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

Para poder enseñar en una Escuela privada católica se precisa ser de nacionalidad francesa, haber cumplido los dieciocho años y hallarse en posesión, al menos, del título elemental de bachi-

ller. Se requiere, además, una autorización del Ordinario del lugar o de su delegado, y en la mayoría de las diócesis un título especial de capacitación, por lo que se refiere a la enseñanza religiosa. La Enseñanza privada católica cuenta con sus Escuelas normales propias. Su personal docente está compuesto por unos 30.000 Maestros.

El Maestro perteneciente a la Enseñanza privada no está obligado a seguir los cuestionarios oficiales en su tarea docente. Tampoco debe someterse a ninguna clase de reglamento ni de horario oficial, de tal manera que puede fijar las horas de apertura y cese de las clases según su libre parecer. Igualmente, en él está el determinar los días de vacación escolar, siempre que use de esta atribución dentro de límites razonables. De idéntica libertad goza, finalmente, para la elección de las materias que ha de enseñar, orden y

prelación de las mismas, división del horario escolar, etc. De hecho, la Escuela privada se atiene, en los extremos señalados, a lo reglamentado para las Escuelas públicas del Estado, añadiendo solamente la educación religiosa. Los alumnos de la enseñanza privada se presentan a los exámenes de la Escuela pública, aunque tienen también sus propias pruebas. Las Escuelas privadas son, ordinariamente, de pago.

Como resumen, diremos que la Escuela privada ha conservado buena parte de las características de la antigua Escuela primaria, anterior a la Revolución de 1789, aunque ha sabido hacer propias también casi todas las características pedagógicas y metodológicas de la Escuela pública actual.

JOSÉ M.^a ORTIZ DE SOLÓRZANO

LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN BELGICA

La Ley de 4 de abril de 1890 —modificada por la de 15 de noviembre de 1919— organizó la enseñanza agrícola en Bélgica, bajo la dirección del Ministerio de Agricultura. Sin embargo, con la creación de la Oficina de Enseñanza Técnica, en 1933, se integró en este Organismo —regido por los Ministros de Instrucción Pública, Agricultura e Industria y Trabajo— la docencia profesional y técnica.

Después de la guerra de 1940, la Oficina pasó a ser un Servicio del Ministerio de Instrucción Pública, en el que actualmente constituye una Dirección General; no obstante lo cual la intervención del Ministerio de Agricultura y del de Colonias es considerable.

País eminentemente agrícola, y con una economía dependiente de lo que en el orden vegetal la tierra produce, no es de extrañar que existan más de 100 establecimientos docentes —distribuidos por su pequeño territorio— destinados a la enseñanza agrícola en sus grados: inferior, postescolar, medio y superior.

GRADO INFERIOR

Está constituido, principalmente, por las conferencias para agricultores adultos, organizadas —gratuitamente— por los agrónomos del Estado, los Consejeros de horticultura y zootecnia y los Consejeros agrícolas caseros, en atención a las necesidades, circunstancias y peticiones de las Agrupaciones agrícolas, Ayuntamientos y agricultores.

* * *

Dentro de este grado se encuentran también los cursos para la preparación de guardas forestales, regidos por la Escuela estatal de Agricultura de

Izel-sur-Semois, y por la Administración de Aguas y Bosques, al objeto de formar a sus agentes subalternos y a los futuros guardabosques privados.

Se organizan periódicamente en las diversas regiones —sobre todo forestales—, bajo la dirección de personal técnico de la Administración (inspectores, subinspectores, guardas generales, guardas generales adjuntos, etc.), dedicando sus lecciones a las siguientes materias: ciencias naturales aplicadas a los bosques (climatología, suelo, botánica, entomología); tratamiento de las maderas y de sus enfermedades; caza, pesca; legislación forestal, rural, piscícola, cinegética; y todas aquellas a las que han de dirigir su actividad los guardas forestales.

Destinados estos cursos a los trabajadores, durante sus tres meses —o seis en algunas ocasiones—, las clases, gratuitas, se desarrollan los domingos, y a última hora de la tarde en los días hábiles.

Validez de los estudios.—A los cursillistas se les somete a un examen final; concediéndose, a aquellos que lo vencen con éxito, un certificado de aptitud, imprescindible para desempeñar el cargo de guarda en los bosques del Estado, comunales, de los establecimientos civiles, de Comisiones de asistencia pública, etc.

ENSEÑANZA POSTESCOLAR

Organizada por la Oficina de Enseñanza Técnica o por las Instituciones agregadas (1), comprende:

a) Cursos postescolares de agricultura, horti-

(1) Se denominan agregadas aquellas Instituciones privadas que, con reconocimiento oficial, se dedican a la enseñanza.

cultura o familiares agrícolas, destinados a los que habiendo terminado sus estudios primarios tengan, por lo menos, catorce años. Cada curso tiene una duración de treinta a cien horas; iniciándose al terminar, en el otoño, las faenas del campo. Los agrónomos del Estado, los Consejeros de horticultura y los Consejeros agrícolas caseros prestan gratuitamente su colaboración con sus informes y conferencias (2).

b) Secciones regionales de agricultura, horticultura y agrícolas caseros, a cuyas enseñanzas son admitidos, con preferencia, aquellos que hayan seguido los cursos postescolares.

En estas Secciones se da la casi totalidad de las ramas existentes en la enseñanza profesional agrícola, durante un tiempo que —aunque generalmente no pasa de cien— puede llegar a las trescientas horas.

Los profesores, en su mayoría, deben ser diplomados en la Enseñanza Agrícola Superior, o de las Escuelas Medias agrícolas, hortícolas del grado medio superior, o diplomados de Enseñanza, con certificado de tener un curso de agricultura u horticultura y ejercicio durante diez años de una Sección post-escolar (3).

c) Cursos de agricultura por correspondencia.

Patrocinadas por el Ministerio de Agricultura, dos entidades se dedican a este aspecto de la docencia: la Federación "La Alianza Agrícola Belga", desde hace veintitrés años, y las Uniones Profesionales Agrícolas, de Bruselas. Los alumnos son habitantes de pueblos y granjas, donde, por su situación, hay escasos medios de transportes.

Ingenieros agrónomos especializados dan estos cursos, durante tres años, en los cuatro meses de invierno. El alumno recibe a domicilio, cada semana, la lección a estudiar, con las explicaciones necesarias y un cuestionario que las resume. Después de estudiadas, contesta al cuestionario y lo devuelve al profesor, quien lo corrige y envía nuevamente, con las anotaciones aclaratorias oportunas.

Al final del período escolar tienen lugar unas clases orales, que terminan —en los cursos segundo y tercero— con un examen verbal, otorgándose, después del último, un certificado de estudios, que entrega, en un acto solemne, la Asociación organizadora (4).

GRADO MEDIO

Del ciclo total que integran las enseñanzas agrícolas en Bélgica, es éste el grado más complicado, ya que se diversifica en relación con el des-

tino que pretenda obtener el estudiante —docente, preparatorio para estudios superiores, ampliatorio, profesional o de especialización para las colonias—, comprendiendo las ramas siguientes:

A) Cursos normales de agricultura, horticultura y caseros agrícolas.

Estos cursos sirven para la preparación de los profesores de Secciones postescolares, y en ellos se admite a los regentes, instructores, aspirantes a instructores con tres años de estudios, alumnos diplomados de Escuelas Medias de Agricultura o que hayan seguido con aprovechamiento el grado medio inferior.

En la rama agrícola casera se admitirá a los regentes, maestras y poseedores del certificado de una Escuela de esta naturaleza de carácter medio (5).

Los profesores ostentarán, según la Sección, algunos de los diplomas siguientes:

a) Enseñanza Agrícola Superior.

b) Escuela Media de Agricultura u Horticultura de grado superior, con una práctica en la especialidad a enseñar.

c) Enseñanza normal y curso normal de agricultura u horticultura, con una práctica no inferior a cinco años en una Escuela regional de agricultura.

d) Regente agrícola casero.

e) Maestra de Enseñanza Primaria, con un curso normal casero agrícola y cinco años de prácticas en esta docencia.

B) Secciones de grado medio inferior.

Cumplen dos misiones: la ampliación de estudios y la preparación para ingresar en los Centros de Agrónomos técnicos, horticultores técnicos o técnicos forestales, a que seguidamente nos referiremos.

Estarán exentos de examen de ingreso aquellos que hayan terminado el tercer grado de la Enseñanza Primaria.

La duración de los estudios será de dos años, pudiéndose seguir otro de especialización en una de las tres ramas citadas. Al profesorado se le exigen iguales condiciones que al de los cursos normales.

C) Escuelas Medias de Agrónomos técnicos, Horticultores técnicos y Técnicos forestales.

Para conseguir cualquiera de los títulos citados es necesario, después de un examen de ingreso para aquellos que tengan más de quince años —del cual están exentos los que hayan terminado sus estudios en una Sección Media de grado inferior, agrícola u ordinaria—, seguir tres cursos, que se complementan con otro de especialización en una de las tres ramas.

El personal docente de carácter técnico será di-

(2) En el curso escolar 1949-50 se desarrollaron 351 cursos de agricultura, 11 de horticultura y 116 caseros agrícolas.

(3) Durante el curso escolar 1949-50 se organizaron 87 Secciones regionales de agricultura y mecánica agrícola, 45 Secciones regionales de horticultura y cinco Secciones caseras agrícolas.

(4) Unos 200 alumnos por año reciben en Bélgica estas enseñanzas. La Dirección General de Enseñanza Laboral piensa establecer, a partir del mes de enero, estos cursos por correspondencia, e inmediatamente se han lle-

vado a la realidad —pero con distintos destinatarios— para los maestros de taller, que han terminado el cursillo de perfeccionamiento celebrado en la Institución Sindical "Virgen de la Paloma".

(5) Después de dos años se concede el diploma de Regente agrícola casero. Conviene aclarar que los alumnos a quienes se exige sean regentes son aquellos que dirigen una explotación, pero sin diploma alguno que les acredite tal condición, el cual solamente se consigue después de estos cursos en la rama agrícola casera.

plomado en Enseñanza Superior, y el de las restantes materias tendrá el diploma de regente conferido por una Escuela Normal Media.

D) Escuelas Agrícolas Medias Superiores de Ingenieros técnicos agrícolas.

Marcan el vértice de la Enseñanza Media agrícola, y tienen como misión preparar los directores de las grandes explotaciones agrícolas.

La duración de sus estudios es de tres años; siendo necesario para su ingreso estar en posesión de un certificado homologado de humanidades, o aprobar un examen sobre el programa de la 2.ª Sección científica de los estudios medios superiores.

E) Enseñanza Agrícola colonial de grado medio.

Tienen por objeto la preparación de los técnicos en agricultura que son necesarios en las colonias belgas. Se distinguen tres clases de estudios, a cargo de distintos Centros, y con una validez también diferente:

a) Las Sociedades y Agrupaciones de Colonias, como la Unión Real Colonial de Bruselas —y a título privado algunos particulares—, preparan agentes y agricultores para las colonias, mediante unos cursos para trabajadores que se desarrollan, durante un año, por la mañana o por la tarde.

Los organismos que observan las prescripciones oficiales (en materia de duración, programas, competencia del profesorado y material didáctico) pueden obtener el reconocimiento, inspección y asesoramiento del Ministerio de Colonias; por lo que fácilmente se comprende que los diplomas otorgados por aquellos que se encuentren en estas condiciones demostrarán, en favor del interesado, una competencia superior a la que se pueda acreditar con los expedidos por los demás establecimientos o particulares.

b) Escuelas de Agrónomos técnicos coloniales.

No tienen independencia, y sus estudios constituyen una Sección de las Escuelas de Agricultura y Horticultura de grado medio para los alumnos que lo hayan terminado y quieran especializarse, durante un curso, en esta rama, cuya docencia se encomienda, habitualmente, a antiguos coloniales.

Estas Secciones dependen del Ministerio de Colonias, quien envía delegados para inspeccionar la enseñanza y presidir los exámenes, vencidos los cuales se otorga el diploma de Agrónomo técnico colonial.

c) Ingenieros técnicos agrícolas coloniales.

Organizada esta enseñanza como una Sección de las Escuelas de Grado Medio Superior, se exigen para su ingreso los mismos requisitos que en la rama ordinaria, y su duración es de tres años, al igual que en aquella, variando únicamente las materias objeto de estudio, que se refieren, principalmente, a la producción característica de las colonias belgas.

do, y el tercero se integra en la Facultad de Ciencias de la Universidad Católica.

Estos tres Institutos expiden sus diplomas con igual validez legal en cualquiera de ellos, y el de Lovaina concede, además, certificados científicos a los candidatos que reúnen condiciones para seguir sus enseñanzas con aprovechamiento, pero que no tengan los títulos belgas requeridos en el ingreso de este grado.

Para el acceso, en cualquiera de estos tres Institutos, se exigen una de las tres condiciones siguientes:

1.ª Hallarse en posesión del certificado de humanidades grecolatinas, latino-matemáticas o de ciencias modernas.

2.ª Aprobar el correspondiente examen en un Tribunal Central.

3.ª Tener aprobado el ingreso en las Escuelas de Ingeniería Civil.

* * *

La enseñanza agrícola, hortícola, forestal y colonial del grado superior ha sufrido diversas modificaciones a partir de 1890, siendo la más importante la introducida por la Ley de 17 de junio de 1947, relativa a la colación de grados académicos, en la cual se fijan los programas de los exámenes para el grado de Candidato a ingeniero agrónomo, Ingeniero agrónomo e Ingeniero químico y de industrias agrícolas, que, a partir de este momento, tienen la consideración de grados académicos legales; mientras que hasta ahora no eran más que grados legales sin carácter académico alguno.

El grado de Candidato a ingeniero lleva dos años de estudios, añadiéndose otros tres para la consecución del de Ingeniero en sus diversas especialidades, de tal forma que la duración total de estas enseñanzas es de cinco años.

Seis Secciones se regulan en los programas respectivos para conseguir los siguientes títulos:

1.ª Sección: Ingeniero Agrónomo de regiones templadas.

2.ª Sección: Ingeniero Agrónomo de regiones tropicales.

3.ª Sección: Ingeniero Agrónomo de aguas y bosques.

4.ª Sección: Ingeniero Agrónomo en la especialidad hortícola.

5.ª Sección: Ingeniero Agrónomo rural.

6.ª Sección: Ingeniero Químico y de industrias agrícolas.

La nueva reglamentación introduce también un nuevo punto de vista en los exámenes, ya que al lado de todas las ramas obligatorias, los estudiantes de una misma Sección pueden elegir otras que les resulten más útiles en atención a los proyectos del alumno, a cuyo objeto se agregan los correspondientes profesores especiales.

Estas especialidades a escoger son las siguientes:

Seis para la Sección de Agronomía tropical, rural, e Ingeniería química y de industrias agrícolas.

Siete para la Sección Hortícola.

GRADO SUPERIOR

En Bélgica existen tres Institutos Agronómicos de carácter superior: el de Gand, Gembloux y Lovaina. Los dos primeros pertenecen al Esta-

Ocho para la Agronomía de las regiones templadas.

Diez para el grupo de Aguas y Bosques.

Hay, además de estas Secciones de Ingeniería, otra en la que se consigue el diploma de graduado en Ciencias agronómicas de las regiones templadas o de las regiones coloniales, para cuyo ingreso solamente se exige el certificado de humanidades antiguas o modernas, científicas o comerciales; o los estudios de un Instituto preparatorio. También existe un examen de ingreso para aquellos que no tengan ninguna de las titulaciones citadas. Los cursos de este grado duran solamente tres años; siendo los programas, sobre todo en lo que respecta a Matemáticas, más reducidos que los que se exigen para los Ingenieros.

Después de estos tres cursos existe otro en el que los diplomados en regiones templadas pueden graduarse en coloniales, o viceversa.

Una vez conseguido el diploma de Ingeniero en las respectivas Secciones se puede alcanzar el grado oficial de *Agregado de la Enseñanza Agrícola Superior*, o el grado científico de *Agregado de la Enseñanza Técnica Agrícola Superior*, después de vencer las pruebas prescritas por los programas existentes al efecto.

Por último, la Universidad Católica de Lovaina ha organizado, en 1939, el Doctorado de Ciencias

Agronómicas, reservado a los Ingenieros agrónomos en una de las seis Secciones oficiales. Para conseguirlo es necesaria la presentación de un trabajo original sobre un tema aprobado por el Tribunal correspondiente.

El examen del Doctorado no podrá realizarse antes de haber pasado dos años desde la obtención de su diploma como Ingeniero, y lleva aparejado la defensa pública del trabajo presentado y de las tesis complementarias.

* * *

Esta es, en resumen, la organización de la Enseñanza agrícola en Bélgica, en el que el lector, con paciencia suficiente para llegar al final, habrá observado cómo este pequeño país ha dedicado una preferente atención a esta importantísima rama de la enseñanza, distinguiendo, de una forma acertada, aquellos grados de carácter elemental, mediante los que se pretende una difusión de los conocimientos agrícolas o una capacitación para los trabajadores del campo, de los que se destinan a formar las clases directoras de la economía agraria.

GUILLERMO VÁZQUEZ

Cartas a la Redacción

Esta Sección quedaría incompleta si se limitara a recoger las cartas que la Redacción recibe de sus lectores; la obra de estrecha colaboración que una revista exige, es que la Redacción responda. Aliniemos primero, para ir por partes, los temas cuyo tratamiento nos han sugerido nuestros lectores; y al canto de ellos, en cuanto ya sea posible, la indicación de cuándo y bajo qué ángulos lo recogerán nuestras páginas.

1.º Don DANIEL ALVAREZ, Director de la Escuela de Trabajo de Puertollano y atento lector de la REVISTA, cree que debe insistirse en la temporalidad de los profesores, dentro de la línea marcada en una de las ponencias de la Asamblea de Graduados del S. E. U., recogida en el capítulo de "Problemas Profesionales" correspondiente a nuestra Crónica de Enseñanza Universitaria (núm. 2, pág. 307). Tal ponencia dice así: "En el futuro, el cargo de titular de cátedra será temporal, sometido a revisión periódica, sin que en ningún caso pueda alcanzar carácter permanente".

Es éste un tema cuya complejidad y delicadeza no es necesario destacar; luchan la exigencia de seguridad que debe disfrutar el profesor, en cuanto funcionario, y la necesidad de evitar se confíe demasiado en los puestos logrados. La inamovilidad es algunas veces madre de la pereza y de la rutina. Ambos extremos deben tenerse en cuenta; acaso la solución sea el aplazar la concesión del privilegio de inamovilidad algún tiempo, en tanto el profesor no acredite sus condiciones pedagógicas y su vocación docente. O acaso establecer, sobre un mínimo de derechos económicos y profesionales definitivamente adquiridos, todo un sistema de premios y ventajas que estimulen a una más depurada labor. Ambas soluciones han sido adoptadas en varios países. En nuestra sección de Información extranjera tocaremos próximamente este punto.

2.º Don LUCIANO DEL RÍO, de Pontevedra, nos escribe indicándonos su deseo de que nuestras páginas aborden los temas siguientes:

a) Ciencia y filosofía de la Educación.—A este respecto hemos de recordar que las finalidades iniciales de la REVISTA, muy ceñidas al hic et nunc de la España actual, no nos permiten el abarcar cuestiones de índole estrictamente teórica. Pero si quisiéramos que, como en toda buena cultura ocurre, cada artículo, aun atendido con la mayor humildad a una realidad parcial concretísima, tuviera un apoyo implícito en principios generales.

b) Trabajos sobre técnicas educativas.—Este punto, por referirse tan sólo, prácticamente, a

una de las ramas de la Enseñanza —la Enseñanza Primaria—, sólo podrá ser dosificadamente expuesto. Sobre cuestiones didácticas de una u otra disciplina, dentro de la Enseñanza Media y Superior, ya han hablado, desde nuestras páginas, varios especialistas; sobre técnicas educativas, en sentido estricto, hemos rogado varias colaboraciones.

c) Información de revistas extranjeras y "una página con fichas sobre educadores, teorías pedagógicas, etc".—Creemos preferible integrar orgánicamente la información de revistas extranjeras en los artículos de nuestra correspondiente sección. En cuanto a la página con fichas, posiblemente la publiquemos el año próximo; pero, en principio, las fichas se referirán a la legislación ministerial. Por otra parte, en las páginas de la revista que edita el Instituto "San José de Calasanz", del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, encontrará el especialista en Enseñanza Primaria abundante información y sugerencias.

3.º Don ISIDORO ESCAGÜÉS, de Bilbao, cree que debe abrirse una encuesta, entre todos los rectores y decanos universitarios de España, acerca del Examen de Estado y del Bachillerato actual. Tal encuesta, de hecho, ya se ha realizado, a través de los numerosos artículos aparecidos durante los meses últimos, y que puntualmente fueron extractados en nuestra sección de "La educación en las revistas". Y no sólo autoridades universitarias, sino también catedráticos y profesores, han expuesto su experiencia como examinadores de nuestros futuros bachilleres. En este mismo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN, por ejemplo, habla sobre ello el catedrático de la Universidad de Salamanca don Fernando Lázaro.

4.º El especialista en orientación profesional y psicotecnia don JOSÉ MALLART entiende que debe darse a la REVISTA "aire iberoamericano". Tal sugerencia ha sido recogida en numerosos artículos informativos y noticias, especialmente en la sección de "Actualidad educativa", cuya parte iberoamericana está confiada al profesor colombiano Gutiérrez Girardot. Para fecha próxima podemos anunciar la publicación de un trabajo sobre Los Bachilleratos en Hispanoamérica, obra del vicesecretario de la Oficina de Educación Iberoamericana, don Enrique Warleta. Con lo cual queda de paso atendida la petición que desde Sucre (Bolivia) nos envía don ESTANISLAO ARI DE LA CRUZ.

5.º Sobre los inconvenientes y ventajas de la exigencia de títulos facultativos de carácter público, hablará en fecha próxima uno de nuestros co-

laboradores, satisfaciendo de este modo el interés que por este tema demuestra, desde Oviedo, el señor CONDE DE RODRÍGUEZ SAN PEDRO.

* * *

Pasemos ahora al capítulo de las censuras.

1) Don ANTONIO MONTES, de Madrid, cree que la REVISTA es demasiado grande; y don ANTÓN F. BOGAERTS, de Dendermonde (Bélgica), algo colosal. Para el próximo año, sin alterar el formato externo, disminuirémos un tanto la caja de composición, de modo que resulte ésta más ligera y de cómoda lectura.

2) El señor DÍEZ VIÑUERA, de La Coruña —publicamos su carta en el núm. 4.º de esta REVISTA,

página 83—, critica el orden de colocación de las crónicas que integran la sección de "La Educación en las revistas". Ciertamente, el grado medio abarca tanto el Bachillerato clásico como las enseñanzas laborales, profesionales y técnicas; y la enseñanza de ingeniería se corresponde con la universitaria, si atendemos a la edad de los alumnos y a su carácter superior. Hemos creído preferible, sin embargo, conservar el orden clásico, que por otra parte se ajusta a la estructura administrativa del Ministerio, y no exige una previa búsqueda por parte del lector no habitual.

Otras muchas comunicaciones hemos recibido en tono de elogio, crítica o sugerencia. De ellas iremos dando razón en los números próximos.

R. E.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

El informe de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior de España, publicado en el número 1.º de esta revista, es un documento de gran importancia. En él se exponen los resultados de un estudio que ha sido realizado por un grupo de profesores de las Universidades de Madrid, Salamanca y Valladolid. El estudio se refiere a la situación de la enseñanza superior en España, y a las reformas que se necesitan para mejorarla. El informe es muy interesante y merece ser leído por todos los que se interesan por la educación superior en España.

PRESENCIA DE LOS INTELLECTUALES ESPAÑOLES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Este título, evidentemente ambicioso, es como un arco de entrada bajo el cual desfila una teoría, cada vez más rica, de españoles que en los recientes años han venido a los Estados Unidos en peregrinación intelectual.

Fué allá hacia diciembre de 1945 cuando un grupo de doce estudiantes, con sus carreras terminadas y con sus ambiciones comenzadas, fué enviado por la Dirección General de Relaciones Culturales a los Estados Unidos. Como yo me encontré en aquella coyuntura y prólogo, y como después he tenido ocasión de hojear con curiosidad y crítica de lector asiduo este libro de la presencia de los intelectuales españoles en Norteamérica, creo que puedo ofrecer unas líneas provisionales y sujetas a revisión sobre este nuevo camino cultural de España.

Las estadísticas que voy a ofrecer representan tan sólo un límite mínimo, pero enteramente comprobado, que las investigaciones posteriores y la realidad se encargarán de ampliar, venciendo la natural repugnancia que tiene el español a someterse a un número.

Operando desde 1945 hasta el momento actual, obtenemos la presencia en Estados Unidos de 353 intelectuales españoles, dando este nombre a todos aquellos que se han dedicado primariamente a la función intelectual de aprender o enseñar, y no a otras no menos nobles ocupaciones del comercio, la industria o el turismo. En dicho número incluimos a 322 hombres y 31 mujeres, es decir, que los sexos están representados en la proporción de 10 a 1.

Quizá la clasificación más importante sea la de las *disciplinas estudiadas*, ya que ello puede ofrecernos el panorama cultural parcelado en grupos de distinto interés científico o literario. He aquí una lista de los diversos campos o disciplinas científicas, dispuestas en sucesión decreciente:

Medicina	88
Ingeniería	55
Química	37
Física	31
Filosofía y Letras	27
Teología	27
Bellas Artes	14
Cultura general	11
Comercio	9
Economía	8
Matemáticas	6
Derecho	5

Música	5
Psicología	5
Sociología	5
Arquitectura	4
Ciencias Naturales	3
Pedagogía	3
Otros (1 c/u)	5
Sin especificar	5

Una clasificación obvia en ciencias, por una parte, y en artes y letras, por otra, divide a la lista anterior en dos grupos, de los cuales hay que colocar 235 estudiantes en el primero, y 113 en el segundo; es decir, una proporción sensible de dos elementos científicos por cada uno artístico-literario, dando a esta última acepción un margen suficientemente amplio para incluir en ella desde la Biblioteconomía hasta la Teología.

Quizá esta división sorprenda a algunos, que creen que tan sólo se puede venir, o de hecho se viene, a los Estados Unidos en busca de técnica. Bien es verdad que aun dentro del campo artístico-literario existe una amplia posibilidad para el cultivo del aspecto técnico, como, por ejemplo, en la Pedagogía y Sociología; y aun también es cierto que la economía y el comercio son más bien disciplinas mixtas que participan igualmente del contenido de los dos grupos. Pero con todo queda en pie la afirmación de que una fracción importante, superior en todo caso a la cuarta parte de los intelectuales, se dedica a disciplinas humanísticas. Y esto no porque se tenga un concepto apriorístico de que en el campo de las humanidades los Estados Unidos se encuentran más avanzados, sino porque hay un hecho independiente o independizable de su explicación, y que consiste en la fuerza centrípeta de lo americano dentro del firmamento cultural.

Casi tan importante como la anterior clasificación es la siguiente, en que se pueden dividir los intelectuales españoles atendiendo a *los medios económicos* con que cuentan para costearse los estudios:

1) Becas y pensiones concedidas en España:

Relaciones Culturales	116
Con. Superior Inv. Científicas... ..	42
Inst. Cultura Hispánica... ..	9
Fund. Conde de Cartagena	10
Otras becas del Estado Español.	14
Instituciones privadas	44
Casa Americana de Madrid... ..	1

2) Becas y pensiones concedidas en Estados Unidos:

Gobierno Americano	1
Instituciones privadas	51
(Centros docentes, hospitales, etcétera).	
Particulares... ..	22
(Dr. Castroviejo, Del Amo, etcétera).	

3) Medios privados 53

Esta clasificación, que pudiera ser adjetiva en otras circunstancias nacionales, no lo es tratándose de España, ya que el realizar unos estudios pagaderos en dólares en una meta que sólo puede concebirse persiguiéndola con determinación constante, sinnúmero de documentos y divisas extranjeras; todo lo cual forma una trilogía de valores que determinan lo que podría llamarse la voluntad cultural de estudiar en el extranjero.

Ha habido un momento inicial, 1946 a 1948, en el que esta voluntad se ha encontrado enteramente dominada por el Estado. Una institución, a la vez temida y adorada, el Instituto de la Moneda, tenía entre sus manos el monopolio mágico del dólar. No es, por tanto, extraño que en ese momento cultural casi todos los estudiantes eran pensionados del Estado, y muy particularmente del Departamento encargado de la acción cultural en el extranjero, es decir, de la Dirección General de Relaciones Culturales.

En un segundo momento, de más facilidad de dólares, los pensionados han recibido ayuda de otros Ministerios y organismos estatales, y también de instituciones privadas, la mayoría de ellas Congregaciones religiosas, que han tenido más oportunidad para disponer de medios económicos fuera de España.

El tercer momento lo constituyen las crecientes facilidades que las instituciones y centros norteamericanos, al principio difícilmente accesibles, empiezan a ofrecer a los españoles.

Existe en este respecto una trayectoria patente tan sólo a los ojos que han podido mantener una observación constante a través de un largo período. En esta curva ascendente de facilidades, producto de lo que podría llamarse la ecuación política y social hispano-norteamericana, se pueden obtener lecturas tan variadas como encontrar cerradas las puertas de la Universidad porque los estudiantes procedían de un país fascista, hasta abríseles las puertas a los estudiantes por ofrecimientos hechos directamente al Gobierno español, a quien se le supone ya contrito y purgado de aquella nota primigenia de fascismo. Hoy día puede asegurarse que existe una porción de Centros docentes norteamericanos, en un amplio sentido de esta palabra, es decir, Universidades, hospitales, laboratorios técnicos, donde se le ofrece al estudiante español oportunidades de estudio y trabajo, semejantes a las que tienen los de otras nacionalidades. Y lo que existe hoy día ya en este campo puede ser ampliamente superado en el próximo futuro, si se utilizan los medios adecuados de aproximación cultural para obtener la ayuda económica de los Estados Unidos. Naturalmente que el que tiene que determinar este

método de aproximación es el que da, y no el que pide; y aquí radican muchos de los pretendidos fracasos o negativas de colaboración cultural, que muchas veces son puros defectos de metodología humana.

No podemos dejar de mencionar expresamente, como comentario al apartado 2) de la relación estadística, los nombres de la Fundación Del Amo y del doctor Castroviejo; la primera establecida en California, y el segundo en Nueva York, que son como los polos de un eje transversal que cruza a América, sostenido por la voluntad magnética de dos filántropos españoles.

Quizá hay un apartado, reducido en número —tan sólo 53 estudiantes con medios privados—, que a muchos pase inadvertido, pero que yo deseo subrayar; porque, primeramente, este número de 53 representa la cifra comprobada, pero tan sólo mínima, de una cantidad mucho mayor, que quizá pasa del centenar, y que está integrada por españoles que realizan sus estudios sin ninguna ayuda institucional aparente, y tan sólo contando con recursos familiares y muchas veces propios. Este es el tipo del estudiante audaz e ilusionado, verdadero "cow-boy" de la frontera intelectual, que se va, no sabemos cómo, con el pasaporte como su único libro, y que termina en California, a la vez, de profesor de español e ingeniero de plásticos. Yo conozco algunas historias de estos estudiantes de abolengo salmantino, que han trasladado al suelo de las Indias una flora de picaresca literaria.

Mas para apreciar el sentido exacto de estas cifras conviene lanzar una mirada más general, que integre la estampa española en la galería internacional de los intelectuales extranjeros en los Estados Unidos.

LOS EMBAJADORES OFICIOSOS

Así se titula un opúsculo que anualmente publica el Comité de Relaciones Amistosas entre los Estudiantes Extranjeros (perdón por la traducción). No solamente conozco el libro, sino que tengo algunos amigos en la oficina neoyorquina, que se abre en el número 291 de Broadway, cuando la calle ha perdido su prestigio literario y artístico, para convertirse más prácticamente en burocrática y comercial.

La presencia de los estudiantes extranjeros —y en este apartado solamente nos referiremos a los estudiantes universitarios, dejando aparte a todos los demás elementos integrables en el concepto intelectual— es un fenómeno fácilmente observable, y que llama la atención de los educadores y aun de los sociólogos y políticos por sus repercusiones fuera del campo de la enseñanza.

Tomando algunos años como índice para estudiar el crecimiento, notaremos esta curva creciente del estudiante extranjero en los Estados Unidos:

	1915-16	1925-26	1935-36	
	3.790	1.321	6.627	
	1945-46	1949-50	1950-51	1951-52
	9.775	27.717	30.741	30.844

El gran salto que se produce en los últimos años, respecto a los anteriores, es debido, principalmente: a), al fomento de las relaciones con Europa, con ocasión de la ayuda económica y militar de la postguerra; b), a un programa creciente de relaciones interamericanas, que atrae a las Universidades del Norte a contingentes de estudiantes hispanoamericanos que no tienen en sus respectivas naciones Centros educativos adecuados; y c), al movimiento de los pueblos del Asia, que buscan un desarrollo industrial y agrícola mediante la capacitación de técnicos.

Un análisis detallado de cada uno de los grupos de estudiantes por procedencia nacional podría ser sumamente instructivo, pero desbordaría los límites de esta exposición. Por tanto, voy a limitarme a analizar y justificar, con algunos ejemplos, los tres puntos arriba señalados.

El número total de estudiantes europeos ha pasado a ser de 1.806 en el año 1945, a 7.256 en el presente año, es decir, un aumento del 402 por 100. He aquí algunas de las cifras actuales:

Alemania	1.280
Inglaterra	695
Grecia	664
Francia	591
Noruega	409
Italia	391
Holanda	380
Austria	274
Bélgica	148
España	135
Yugoeslavia	79
Rusia	47
Portugal	46

Entre cuarenta y cinco naciones o grupos nacionales catalogados como europeos, España ocupa el lugar décimoséptimo. Pero aquí es el momento de extremar nuestra precaución contra cri-

terios excesivamente estadísticos, ya que las clasificaciones norteamericanas de Estados, naciones, razas y religiones obedecen a una fragmentación bizantina del mundo, a veces difícilmente explicable. En la lista de los cuarenta y cinco contingentes europeos que antes indiqué, se encuentran como conceptos separados: Inglaterra, Gran Bretaña, Irlanda del Norte, Escocia, Gales y la isla de Man con un estudiante maniano). También se citan las islas del Canal, Azores, Trieste y Liechtenstein.

AFRICA ha pasado de 88 estudiantes en el año 1945, a 1.063 en el presente año; es decir, doce veces más. Los contingentes mayores en Africa lo ofrecen: *Egipto*, con 351; *Nigeria*, con 276; *Liberia*, con 106, y la *Unión Sudafricana*, con 92. De *Marruecos* sólo se registran 11 estudiantes, sin indicar de qué zona proceden.

ASIA ofrece números espectaculares, ya que tiene un total de 9.979; habiendo crecido un 452 por 100 desde los 2.207 estudiantes del año 1945. Entre los PAÍSES ASIÁTICOS, *China* obtiene la primacía con 2.297, aunque ha decrecido casi 1.000 en los dos últimos años. *Japón* ocupa el segundo lugar, con un crecimiento sensacional: de 277 en el año 1949, 732 en 1950 y 1.162 en el presente año. El tercer lugar lo ocupa la *India* con 1.142, en situación casi estacionaria respecto a los últimos años.

Entre los Estados del PRÓXIMO ORIENTE, *Irán* va a la cabeza con 890, y le siguen *Israel* con 805, *Iraq* con 528 y *Turquía* con 444.

Finalmente, el CONTINENTE AMERICANO es el que ofrece cifras más altas, que ascienden a 11.175 en 1952; de los cuales 4.283 corresponden al *Canadá*, y 6.892 al resto del Continente.

Insistiendo algo más en el componente hispanoamericano de esta onda cultural, encontramos las siguientes cifras para los períodos típicos anteriormente descritos:

	1915-16	1925-26	1935-36	1945-46	1949-50	1950-51	1951-52
Argentina	17	2	25	84	188	202	191
Bolivia	9	2	4	57	148	173	194
Colombia	22	7	49	263	612	838	972
Costa Rica	12	3	23	216	210	191	157
Cuba	166	30	255	583	790	783	695
Chile	9	6	12	107	146	142	166
Ecuador	9	0	11	90	113	124	130
El Salvador	11	0	4	77	115	116	141
Guatemala	3	3	13	111	233	228	192
Honduras	9	1	21	124	133	129	123
México	79	26	185	524	1.230	1.230	1.215
Nicaragua	12	0	13	85	143	148	149
Panamá	18	12	59	385	360	327	363
Paraguay	0	0	1	21	13	28	33
Perú	15	4	18	180	263	247	267
República Dominicana.	8	2	6	43	59	55	57
Uruguay	3	1	3	23	35	46	47
Venezuela	7	6	19	169	446	451	449

Quizá un estudio más penetrativo de los grupos estudiantiles y de la diversa clase de ayuda económica que perciben, o las diferentes orientaciones de sus programas de estudios, podría aportar interesantes informaciones sobre la política cultural de estos países, el desarrollo de su capa-

cidad económica, los coeficientes de saturación y de absorción cultural, etc.; temas todos de alto valor para el trazado del Atlas espiritual del hemisferio americano.

Quizá entre tanto número ha perecido el verdadero sentido y el espíritu de la presencia de

los intelectuales españoles en los Estados Unidos. Tal vez he conseguido presentar tan sólo la epidermis de un problema, cuando en realidad lo que interesa es percibir su corazón y su humanismo. Pero de momento he querido ofrecer unos datos menos conocidos sobre este nuevo trazado de los caminos culturales de España en Norte-

américa. Tiempo habrá, más adelante, para volver sobre ellos, con una actitud más reposada de análisis y de filosofía.

JOSÉ A. SOBRINO, S. J.

Georgetown University, Washington, D. C.

EL PRIMER CONGRESO IBEROAMERICANO-FILIPINO DE ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y PROPIEDAD INTELECTUAL

PRESENCIA DE IBEROAMÉRICA Y FILIPINAS

Con la constitución de un Patronato de Honor, presidido por S. E. el Jefe del Estado, y del que formaban parte los Embajadores de Portugal y Brasil y los Jefes de Misión de los países hispanoamericanos y Filipinas, se invitaba oficialmente a los respectivos países a participar en las tareas del Congreso.

La llamada tuvo la resonancia que era de esperar. Y así, el Director general, en el *Diario* del Congreso, correspondiente al primer día, podía decir: "Los pueblos de habla española y portuguesa, conscientes y responsables de lo que es una Misión cultural cara a la Historia, entendiéndola perfectamente el mérito de símbolo y realidad que entraña la riqueza espiritual de nuestro mundo, se han hecho solidarios para una tarea de cooperación intelectual y planificación de sistemas, cuyos resultados calculo que han de ser trascendentales".

Realmente la aportación personal de Iberoamérica y Filipinas al Congreso se ha salido de lo normal, si consideramos que solamente de Colombia llegó una Embajada extraordinaria de cinco miembros, presididos por el ex ministro de Educación de aquel país don Rafael Azula Barrera.

Y el Gobierno de la República de Filipinas envió como Delegado oficial al Excmo. Sr. D. Manuel C. Briones, Vicepresidente del Senado.

Ciertamente que mucho se esperaba de los países hermanos, al poder aprender y recoger las experiencias y riquezas que el mundo iberoamericano tiene en su haber, como depósito cultural difícilmente comparable a otros bloques de naciones.

De ahí que la propia Dirección General abriera sus puertas al servicio del Congreso para un trabajo metódico y vivificador, armonizando criterios y comenzando con ello una etapa francamente constructiva.

TEMAS, PONENCIAS Y CONCLUSIONES

Creemos más interesante exponer, después de una forzosa selección, los temas y las conclusiones

adoptadas, o al menos más eficaz, que no reseñar datos y noticias ampliamente difundidos por la prensa de estos días.

Bástenos señalar, como dato clave, que las inscripciones de congresistas alcanzaron la inesperada cifra de 610, y las ponencias presentadas fueron 180.

Para mejor claridad dividiremos estos comentarios a los más importantes acuerdos adoptados, en tres apartados, inicialmente incluidos en el temario del Congreso: Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual.

A) *Sección de Archivos*

I. Sobre el primer tema propuesto al Congreso, que trataba de "los modernos procedimientos de instalación y conservación de fondos documentales, se tomaron, entre otros, los siguientes acuerdos:

Oficina Técnica.—Sería conveniente la creación en España de una Oficina que oriente sobre los procedimientos que la técnica moderna dispone para el mejor acondicionamiento de documentos, y que esté en íntima correspondencia con Oficinas similares de Iberoamérica y Filipinas.

Pactos sobre señalización.—Que se concierten pactos de señalización o marcado de los establecimientos destinados a Archivos, Bibliotecas y Museos por signos exteriores, para ser respetados en caso de guerra.

Encuadernación de documentos.—El Congreso recomienda la encuadernación de los documentos. Y, a falta de esta encuadernación, que se adopten cajas para los legajos, las mejores que produzca la técnica.

Laboratorios de restauración.—Cada país debe contar con un gran taller o laboratorio de restauración de documentos, con todos los adelantos de la técnica moderna.

Registro de Investigación.—El Congreso también recomienda que se lleve un Registro de Investigación en los Archivos, útil en todos conceptos.

Acabar con los llamados "expurgos".—Señala la urgente necesidad de que se ponga fin a la des-

trucción de la documentación histórica que vienen ocasionando los llamados "expurgos". Para ello, el Congreso hace suyo el anteproyecto de Decreto-Ley que se propone, con la súplica de que por el Ministerio de Educación Nacional se interese del de Hacienda lo patrocine para su más pronta promulgación.

Y como acuerdo general se tomó el siguiente: "Que de un modo constante se mantenga el intercambio de los archiveros españoles con los de Iberoamérica y Filipinas, en todo cuanto afecte a la instalación de Archivos y documentos".

II. El segundo tema de esta Sección tenía como título: "Redacción cooperativa de una Guía de la documentación histórica de fondos hispánicos". Se propuso que la cooperación consista en solicitar de los Departamentos de cada país que se nombre un delegado nacional que lleve a cabo esta tarea en el suyo.

Y a continuación se especifican, en las conclusiones, los diez apartados que han de constituir las partes integrantes de la citada Guía, dándose normas concretas sobre las características técnicas de la misma.

III. El tema tercero proponía: "La formación Cooperativa de una Guía de los fondos manuscritos, de carácter genealógico y heráldico, existentes en España y demás países iberoamericanos. Normas para su redacción".

Se recomendó que se redacte la citada Guía.

Un Congreso de Genealogía.—Se acuerda celebrar un Congreso Iberoamericano-filipino de Genealogía, en el término de dos años. Proponiéndose presentar aquella Guía al futuro Congreso.

Ayuda del Estado a las casas nobiliarias.—Se recomienda que los Estados ofrezcan a las casas nobiliarias la ayuda que precisen para la conservación de los Archivos nobiliarios particulares.

Archivos Parroquiales.—El Congreso se permite recomendar la facilidad de investigación en los Archivos Parroquiales, y procurar que se centre en el Archivo diocesano la parte histórica.

Micro-reproducciones fotográficas.—Se hace constar la necesidad del Archivo central de micro-reproducciones fotográficas, y se recomienda a todos los países la microfotografía de los fondos más preciosos, consignando para ello en los presupuestos cantidades fijas.

IV. El tema cuarto, más concreto que los anteriores, se refería a "Las reglas para llegar a la catalogación uniforme de informaciones para ingreso en Ordenes militares y civiles".

Sistema Núñez de catalogación.—Se recomienda la adaptación del sistema Núñez de catalogación, añadiendo que las fichas para los índices y catálogos sean muy pormenorizadas, y que en las fichas-matrices se haga un amplio extracto de los expedientes a estudiar.

Sistema Villarreal de Alava.—Se resuelve recomendar la aplicación del sistema Villarreal de Alava, de clasificación numérica genealógica.

V. El tema quinto se titulaba: "Elementos auxiliares de la investigación genealógica".

Todas sus recomendaciones tienden a la conveniente custodia y catalogación de antiguos padrones distintivos del Estado, redacción de índices en los Archivos de protocolos y facilitar la investi-

gación en Archivos nobiliarios particulares y en el del Ministerio de Justicia.

Archivos eclesiásticos.—Como única recomendación sobre este tema, dice el Congreso que es sumamente conveniente, para salvar muchas documentaciones de interés existentes en los Archivos parroquiales, que se recojan en un Archivo general diocesano los fondos de las Parroquias anteriores a 1835. Para esto se invocará la ayuda económica del Estado, y se realizará siguiendo las normas canónicas sobre la materia.

En los llamados Temas Libres de esta Sección destacamos los siguientes:

a) El Congreso vería con agrado que inmediatamente se siguieran publicando Guías semejantes a las recientemente aparecidas referentes a los Archivos de Madrid y Barcelona.

b) Es muy conveniente la creación de Archivos Gráficos, lo mismo Centrales que Regionales, que contengan todo el material gráfico-informativo debidamente conservado.

c) Implantación de la tarjeta de investigador; la cual, expedida por un Archivo, debe tener validez para todos los otros de España, Hispanoamérica y Filipinas.

B) Sección de Bibliotecas

I. El primer tema, con un criterio amplio, se refería al "Estudio de unas reglas unificadas de catalogación (impresos, manuscritos, estampas, piezas de música, mapas, micro-film) para todos los países de lengua española y portuguesa".

Y por aclamación se tomaron los siguientes acuerdos:

Presidente del Congreso.—Se designó Presidente del I Congreso Iberoamericano-filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual al Ilmo. Sr. D. Francisco Sintés Obrador, Director general de Archivos y Bibliotecas de España.

Unificación de cédulas.—Se recomienda que la unificación de cédulas no sea total, sino únicamente de encabezamiento.

Se nombra una Comisión para que estudie diversos puntos, como: Nombres y apellidos en general, apellidos latinizados, casos dudosos de autor del libro, publicaciones periódicas, incunables, grabados, manuscritos, etc., etc.

Fichas bibliográficas.—Por unanimidad se acuerda solicitar un Decreto para que los editores españoles publiquen y pongan a la venta, al mismo tiempo que sus obras, las fichas bibliográficas correspondientes a ellas, redactadas a tenor de las instrucciones oficiales y por personal facultativo.

II. Sobre el segundo tema, titulado "Estudio de bases para el posible establecimiento de un sistema único de clasificación", se tomó el siguiente acuerdo: "Tomar en consideración los estudios presentados sobre clasificación, y que se envíen para su estudio a la Subcomisión que se crea".

III. El tema tercero decía así: "Cooperación entre los países iberoamericanos para formar un inventario bibliográfico y para empresas de aná-

logo carácter". Como única recomendación, se acuerda por aclamación:

Organismo Permanente.— Crear un Organismo Permanente, encargado de llevar a la práctica los fines del I Congreso Iberoamericano-filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, y delegar en el Presidente del Congreso para que nombre los miembros de una Comisión que en el plazo más breve posible prepare un anteproyecto sobre dicho Organismo.

IV. Pero el tema que despertó más viva polémica en las sesiones y en la prensa, sin ningún género de dudas, fué el cuarto, que llevaba como título: "El libro, como instrumento de la cultura para la libertad humana y la justicia social. Los textos escolares, como agentes de entendimiento y compenetración de los pueblos". Fueron acordadas las siguientes recomendaciones:

Libros didácticos.— Se pide un acercamiento mayor entre los países iberoamericano-filipinos para conseguir una mayor uniformidad y criterio en lo relativo a los libros didácticos, especialmente en lo que se refiere a materia histórica de nuestros países.

Colaboración de los Municipios.— Se pide, asimismo, la colaboración económica de los Municipios con el Estado para la creación de bibliotecas, y fomentar la constitución de hemerotecas.

Bibliotecas populares.— Se hace resaltar la necesidad de prestar una mayor atención a los lectores de bibliotecas populares, para proporcionarles, a través de los libros, mejor instrucción religiosa, cultural y práctica profesional.

Educación musical.— Desarrollar, a través de la lectura y con una cuidada educación musical y rítmica, una mayor formación moral y cultural.

Bibliotecas infantiles.— Creación de un mayor número de bibliotecas infantiles con carácter experimental, para despertar la afición a la lectura y para conocer el poder de creación de los niños ante los libros.

Bancos nacionales de lectura.— Se recomienda la creación de Bancos nacionales de lectura, con las características de los Bancos Populares o Cooperativas, cuya finalidad sería la creación de bibliotecas circulantes, conectadas con los servicios bibliográficos de cada país.

Robos y deterioros.— Se considerará que todo atentado en forma de robo, deterioro, defraudación, etc., es una transgresión contra uno de los fines primordiales del Estado: la educación nacional.

Día de la Prensa.— Como consecuencia de una de las ponencias más interesantes presentadas al Congreso, se acordó establecer el Día de la Prensa o del Periódico en las bibliotecas populares.

Selección de libros.— Se recomienda establecer un mayor cuidado y esmero, en los países iberoamericanos y Filipinas, para proceder a la selección de libros que se han de poner en manos de los niños y de la juventud.

Revista infantil.— Se acuerda crear una revista infantil para todos los países de habla española y portuguesa.

Federación de Archiveros y Bibliotecarios.— Se recomienda la creación de la Federación Iberoamericana y Filipina de las Asociaciones profesio-

nales de Archiveros y Bibliotecarios, promoviendo su constitución en aquellas naciones donde no exista, y dando representación en la misma a la Unión Panamericana.

Entre los Temas Libres, son de interés los siguientes:

a) Estimular la creación de bibliotecas de prisiones, hospitales y otros centros similares. Estas bibliotecas deberán ser de carácter circulante.

b) Que en los pueblos que por su pequeña población no haya bibliotecarios, sean los maestros los encargados de administrar los depósitos de libros que les envíen los Centros coordinadores respectivos.

c) Que se establezca un intercambio de informaciones y reproducciones cartográficas en todos los organismos de los países iberoamericanos y Filipinas que poseen fondos de esta clase, para poder coordinar sus servicios.

C) *Propiedad Intelectual*

El tema propuesto al Congreso tenía como título: "Medidas para obtener la seguridad de protección del derecho de autor en los países iberoamericanos". Para discutir dicho tema hubo una sesión conjunta, en la que fueron nombrados Vocales don Luis Fernández Ardaín, Presidente de la Sociedad General de Autores de España, y el Delegado de Chile. Después de numerosas intervenciones en la discusión, y a propuesta de varios congresistas, fué nombrada una Comisión de estudio para que diese su resolución. Dicha Comisión estaba integrada por los señores Sintés, Herrén, Romero, Radaelli, Congosto, Jiménez-Bayo y Moro.

Las conclusiones aprobadas por esta Comisión especial fueron las siguientes:

Organismo Permanente.— El Organismo, que se crea para los fines a realizar de este Congreso, tendrá por finalidad, en lo que respecta a derechos de autor, el estudio de la legislación vigente en España y en los países de Iberoamérica y Filipinas, con vistas al mejoramiento de las mismas.

Hacia una Convención iberoamericana.— Estudiar las posibilidades de una Convención iberoamericana para la protección de las obras literarias y artísticas, y promover asimismo la adhesión o ratificación, en su caso, de los instrumentos internacionales que regulan la protección de las obras literarias y artísticas.

Reuniones de expertos.— Será también labor de este Organismo promover la realización de reuniones de expertos en Derecho intelectual, y la constitución de filiales en los diversos países. El Organismo editará, asimismo, un boletín periódico.

Reglamentación interna.— El Organismo se dará su propia reglamentación interna. Tendrá su sede en Madrid, y funcionará en forma autónoma; debiendo estar compuesto por el número necesario de técnicos españoles, portugueses, americanos y filipinos, que representen el total de intereses vin-

culados en la materia, dentro del área cultural iberoamericana.

Hasta tanto no se obtenga la Convención que más arriba se cita, se recomienda a los Gobiernos de los diversos países que en los futuros Tratados comerciales o de carácter cultural, bilaterales o multilaterales, incluyan cláusulas destinadas a asegurar la protección de los derechos de autor.

Votos de gracias.—El I Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual acuerda rendir un homenaje de simpatía y gratitud a la ilustre dama miss Alicia B. Gould, por su tenaz y fecunda tarea de investigación sobre temas americanistas en los Archivos españoles.

Igualmente desea rendir homenaje de simpatía y gratitud, por sus tareas americanistas, a los señores don Julián Paz y Espeso, don Miguel Gómez del Campillo, don Cristóbal Bermúdez Plata, don José de la Torre y del Cerro, don Antonio Ballesteros Beretta, don Alfredo Basanta de la Riva y al Excmo. Sr. Obispo de León, funcionarios jubilados del Cuerpo Facultativo de Archiveros y Bibliotecarios de España, directores que fueron de los principales establecimientos de la nación.

El Congreso en pleno cablegrafía a Santiago de Chile su adhesión al homenaje que el mundo tributa al gran historiador don José Toribio Medina, e igualmente muestra su agradecimiento y expresa votos de gracias al Presidente de este I Congreso, Ilmo. Sr. D. Francisco Sintés Obrador, Secretario general y Comisión Organizadora, por el éxito de organización y amable acogida a todos los congresistas.

EXPOSICIONES Y CONFERENCIAS

Entre las múltiples manifestaciones culturales que surgieron con motivo del Congreso, queremos destacar aquí solamente dos: las Exposiciones y las Conferencias.

S. E. el Jefe del Estado inauguró solemnemente la Exposición Histórica del Libro Hispánico—un Milenio del Libro Español—, y las Exposiciones conjuntas de Grabado, *Ex Libris*, la I Exposición Trienal del Libro Iberoamericano-Filipino y la Exposición de Cartografía. Se trataba de conjuntos, ricos y variados, de la producción bibliográfica española a través de diez siglos de historia, y resúmenes completos de la producción editorial actual de los países de habla española y portuguesa.

La Exposición del Milenio—instalada, como las restantes, en diversas salas de la Biblioteca Nacional— consta de tres grandes Secciones: el libro manuscrito, el libro impreso y la encuadernación. La primera exhibe los manuscritos del arte mozárabe (siglos X-XI), románico (siglos XI-XII), gótico (siglos XIII-XIV), del Renacimiento (siglo XVI) y del barroco (siglo XVII). La Sección segunda abarca las producciones de la imprenta incunable. Y la tercera comprende la evolución completa de los modelos de encuadernación producidos en España.

Por otra parte, y como comentario a la Exposición Histórica del Libro Español, se organizó una

serie de conferencias, que aún se vienen celebrando. Sus títulos son los siguientes:

“Hitos de Castilla”, por don Francisco Mendiábal.

“El libro español impreso en el siglo XV”, por don Francisco Tolsada.

“El libro español en la época de los Austrias”, por don Luis Morales Oliver.

“El libro español en los siglos XVIII y XIX”, por don Vicente Castañeda.

“La ilustración en el libro español”, por don Enrique Lafuente Ferrari.

“La encuadernación española”, por doña Matilde López Serrano.

“Los *Ex Libris* españoles e hispanoamericanos”, por don Francisco Esteve Botey.

“La miniatura española en los siglos X y XI”, por don José Camón Aznar.

“La miniatura española en los siglos XIII, XIV y XV”, por don Diego Angulo Iñiguez.

UN HORIZONTE PROMETEDOR

El día 28 de octubre tuvo lugar la clausura del Congreso en el salón de actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pronunciaron discursos los delegados de distintos países, el Director general de Archivos y Bibliotecas y el Ministro de Educación Nacional, que declaró solemnemente clausurado el I Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual.

Este Congreso tuvo la modalidad de que al terminar sus sesiones de trabajo comenzó una nueva etapa de instrucción: la visita a los Archivos Generales de Simancas, Indias y de la Corona de Aragón; divididos los congresistas, según sus preferencias personales, en tres rutas viajeras por España. “Este Congreso—decía el Director general en su discurso de clausura—no concluye en Madrid, ni se termina siquiera con la visita a los depósitos venerados de nuestros Archivos. Cuando visitéis Simancas, el Archivo de Indias o el de la Corona de Aragón experimentaréis, sin ningún género de dudas, una sacudida violenta. Es mucho lo que hay que hacer. Está virgen el tesoro de una historia común que está reclamando a gritos, más que una justificación, una conjunta recuperación. Tengo muchas ilusiones y esperanzas cifradas en este Congreso. Precisamente por lo difícil y costoso que resulta dar forma a los problemas que se nos han planteado. Nadie sale de este Congreso más optimista que yo, porque el triunfo no va a depender ni siquiera de mi buena voluntad, sino de vuestra competencia y libertad. Y yo estoy seguro que vais derechos al triunfo. El triunfo que no será tanto el del aplauso clamoroso como el de la efectividad, el de las realizaciones serenas, pero profundas; silenciosas, pero constructivas”.

Por eso hemos titulado el colofón de esta crónica resumida con las palabras que ahora repetimos: un horizonte prometedor se adivina tras las tareas del Congreso.

Tenemos la certeza de que serán pronto realidad sus conclusiones.

DISPENSA DE FUNCION DOCENTE Y EXCEDENCIA ACTIVA

En un plazo relativamente breve, los catedráticos y demás miembros del Profesorado han visto aparecer dos disposiciones legales reguladoras de las situaciones de excepción en que aquéllos pueden ser autorizados para sustituir por otra la actividad a que les obligan sus cargos y sus destinos. Fué, en primer lugar, el Decreto de 9 de octubre de 1951 (*B. O. del E.* del 19), que pretendía abarcar con sus normas todos los casos posibles de dispensa de función docente y de residencia; después, en 15 de julio de 1952, el Jefe del Estado sancionaba la Ley reguladora de la llamada "excedencia activa" (*B. O. del E.* del 17).

Bien sea por la aparición sucesiva de dos normas no muy distintas a primera vista, bien porque en la Ley no se dibuja la figura de la excedencia activa con tanta propiedad como fuera de desear, es lo cierto que se ha producido una disparidad de criterios sobre su mutua relación, y aun sobre el significado de cada una de ellas; disparidad que, aunque no haya encontrado hasta ahora cauces escritos de expresión, es perceptible por cuantos se ocupan de la actividad administrativa en el ramo de la Educación nacional.

Quién identifica el contenido de ambas disposiciones, entendiendo que la Ley ha subsumido los preceptos del Decreto; quién considera que la situación de la Ley es una ampliación del estrecho campo de libertad que deja el Decreto, algo así como una dispensa mayor; unos piensan que las figuras de la dispensa y de la excedencia activa son independientes; otros, en fin, tal vez los más, no aciertan a ver claro el problema.

Parece por ello que puede ofrecer un interés práctico el estudio de esta cuestión, que se traduce en consecuencias tangibles y cotidianas.

CONSIDERACIÓN GENERAL

Una consideración general de los dos textos legales citados nos muestra que el Decreto de octubre de 1951 apareció para unificar el procedimiento de concesión de las agregaciones tradicionales y para asegurar la dedicación del Profesorado a su misión propia, respetando, no obstante, ciertos casos excepcionales; mientras la Ley parece, por su preámbulo, que viene a abrir una nueva puerta, aun sin querer —así dice— levantar las restricciones establecidas por el Decreto, y, además, insiste en el matiz de arraigo en la propia cátedra, a pesar de actividades que puedan desarrollarse fuera de ella.

Los casos que el Decreto considera son estrictamente los de atender a cátedra vacante, dirección de Instituciones docentes y finalidades de alta investigación; la Ley, por su parte, admite los su-

puestos, más generales, de profesores dedicados a investigaciones científicas de excepcional importancia, y de profesores en funciones docentes o en misión oficial de evidente relación con servicios de educación en España y en el extranjero.

Por lo que hace al procedimiento de su concesión, para la dispensa son requisitos imprescindibles la petición, no por el profesor, sino por el organismo interesado en la prestación del nuevo servicio; la aceptación formal de la Junta o Claustro de procedencia, mediante acuerdo por mayoría absoluta de sus miembros, y la propuesta por la autoridad directiva de este Centro, y se concede por simple Orden ministerial; en cambio, es indiscutible que la excedencia activa ha de ser pedida por el interesado, y la Ley no exige como condición que la acepte el Claustro de procedencia: lo único que se requiere es el informe de unos u otros organismos, según los casos; concediéndose la excedencia por Orden acordada en Consejo de Ministros.

No se puede olvidar que, de un modo tácito, el preámbulo y el art. 1.º, párrafo primero, de la Ley (1) reconocen la vigencia del Decreto de octubre de 1951, al cual la Ley no deroga (expresamente la reconoce la Orden de 6 de agosto último, por ejemplo).

Se podría así obtener, como conclusión provisional, la de que la dispensa de función docente y la excedencia activa del Profesorado constituyen dos tipos jurídicos diferentes.

LA DISPENSA DE FUNCIÓN DOCENTE

Pero ¿qué es la dispensa de función docente, a la que puede sumarse la de residencia en numerosos casos?

El cultivo y la enseñanza de la ciencia no son funciones cuadrículadas de modo tan radical que puedan ser cubiertas de modo exclusivo desde los puestos docentes y precisamente, sin excepción alguna, desde aquellos a los que la combinación de las normas administrativas y de las situaciones de la vida ha llevado a determinadas personas.

Por el contrario, entran también en juego necesidades especiales, no excesivamente raras; aptitudes singulares de ciertos catedráticos, misiones ocasionales o duraderas, de trascendencia para la educación, para la economía, etc., de la nación, e incluso de ámbito internacional, que no pueden dar lugar a la creación de Cuerpos nuevos ni a la ampliación de los Escalafones, sino que deben ser atendidas por el mismo personal que se encuentra ya afecto a otra función.

(1) Pues la "dispensa" es sólo uno de los derechos que la excedencia activa confiere.

Sería ingenuo ocultar cómo, por otra parte, intereses personales, aun moviéndose dentro de la esfera del rendimiento docente y con miras honradas, se abren paso en ocasiones buscando el modo de compaginar el cumplimiento del servicio con el propio provecho.

Provocan estos factores una situación de difícil equilibrio, ya que si, por un lado, la Administración no puede dejarse atar las manos ante los casos de necesidad justificada, por otro deben ser evitados, no ya sólo el verdadero abuso, sino aun la generalización, tan extendida, que haga anormal la situación de los funcionarios y la del propio servicio.

Diversos remedios legales, de intensidad distinta, ha arbitrado la Administración o empleado con este fin, tales como la suspensión de la inamovilidad de los funcionarios, la comisión de servicio y la agregación.

La suspensión de la inamovilidad por Ley de 2 de marzo de 1939 (*B. O. del E.* del 3), que permite trasladar a un funcionario, con carácter definitivo, por simple decisión del Ministerio, pudo tener su justificación en los momentos excepcionales en que había que rehacer una organización administrativa desquiciada; pero ha ido degenerando, si no en la justicia de los casos para que ha servido, sí en cuanto a su propia e intrínseca justificación; hora sería ya de consumir la normalidad del Estatuto de los funcionarios mediante la derogación de dicha Ley.

Otra forma de prestación de servicios ajenos al contenido estricto y normal del propio cargo es la comisión de servicio, que no puede presentarse como solución para el problema apuntado, puesto que es propia de la misma su índole circunstancial, como lo es también su breve duración (un mes, como máximo, en territorio nacional, y tres meses en el extranjero), hallándose establecido un fuerte principio restrictivo de las posibles excepciones (cf. arts. 2.º, 10 y 11 del Decreto-Ley de 7 de julio de 1949; *B. O. del E.* del 12). Otros casos de servicios prestados en comisión exceden del ámbito de la cuestión presente, a cuya solución tampoco pueden como regla contribuir (cf. Orden de 31 de julio de 1941, en relación con el Decreto de 25 de enero anterior).

Por fin, la adscripción provisional o agregación a otro Centro o servicio ha sido la fórmula directamente encaminada a resolver el conflicto en la esfera docente; pero la dificultad de su propia medida y el paso de los años han conducido a movimientos alternativos de abuso prolongado y restricción breve.

Es curioso señalar que el procedimiento de la agregación, que en no pocos casos ha ocultado, en todas las épocas, intereses personales de los favorecidos por la misma, venía de este modo a contrarrestar y a desmentir los efectos y las razones de la excedencia voluntaria, pues con esta institución (cf. Decreto de 2 de mayo de 1918, *Gaceta* del 4; Ley de 27 de julio de 1918, *Gaceta* del 20 de agosto) creyó el Gobierno que los profesores se verían "libres de perder su carrera si no se resignan a residir donde su salud o sus intereses sufran grave daño, y las cátedras se proveerán de

una manera definitiva, en vez de tener muchas de ellas titulares puramente honorarios", y la Administración descargada de "la dura alternativa de tolerar deplorables relajaciones del deber de residencia o aplicar inflexiblemente el art. 171 de la Ley (de Instrucción Pública)"; de este modo podría ya "aplicarse sin duelo... la eficaz ejemplaridad que la Ley estableció, y que no deberán burlar por más tiempos aquellos catedráticos a quienes se ofrece normal y decorosa solución por el Decreto de hoy, mediante su eliminación circunstancial de la enseñanza y la incorporación a la misma de quienes en su lugar puedan y quieran practicar asiduamente las funciones docentes" (Exposición del Decreto de 2 de mayo de 1918).

¿Dónde clasificar, entonces, la dispensa de función docente del Decreto de 9 de octubre de 1951? (ya tratada, por ejemplo, en el art. 59, apartado b), de la Ley de Ordenación Universitaria). Sin duda alguna en el lugar de esa "adscripción provisional", pero con una ligera diferencia que abona el carácter más técnico de la nueva expresión; y es que la "dispensa" es un término más amplio, dentro del cual se comprenden, como nos muestra la disposición transitoria, tanto las agregaciones (adscripciones provisionales a otros Centros) como las demás dispensas de función docente (por ejemplo, las concedidas a catedráticos para seguir o dictar cursos en el extranjero, para determinadas investigaciones o estudios, etc.).

EFFECTOS DE LA DISPENSA

Por lo que hace al contenido de la dispensa, los efectos que ésta produce en los derechos y deberes del profesor que la obtiene son los siguientes:

En sus deberes: Por supuesto le exime, durante el plazo máximo de un año, del deber de desempeñar su plaza o cátedra, e incluso de profesar la enseñanza; puede llevar acarreada también la dispensa del deber de residencia; pero le impone, en cambio, el de consagrarse a otras actividades —científicas o pedagógicas, pero no propias por sí de su función— en virtud de las cuales se le otorga la dispensa.

En sus derechos: No le afecta a ninguno de los derechos consiguientes a su función (sigue en el Escalafón con su puesto y con su número), ni al del sueldo; si bien no se pueda decir lo mismo, en términos absolutos, respecto de gratificaciones u otros emolumentos, que, aunque inherentes al desempeño de su cargo, no son consecuencia de un derecho derivado de la propia función, sino de una circunstancia accidental y concreta (así, la indemnización por residencia) o de la concesión discrecional de la Administración, que puede libremente determinar los casos y las reglas para su disfrute (derechos obvencionales); tampoco le priva ni disminuye, en modo alguno, el derecho a ocupar su propio cargo al término de la dispensa.

Podríamos concluir, pues, que dispensar de la función docente no quiere decir otra cosa que "relievar temporalmente a un miembro del Profesorado de su deber de desempeñar la enseñanza o de desempeñarla en la plaza de que es propietario, ya

para dedicarle a otras actividades de orden pedagógico o científico, ya a las propias en un lugar distinto”.

LA EXCEDENCIA ACTIVA

Viniendo a la consideración especial de la excedencia activa se tropieza, como tantas veces, con la falta de elaboración doctrinal de las instituciones administrativas, lo que obliga a hacer un pequeño repaso de las normas genéricas sobre la excedencia antes de profundizar en el examen de la nueva institución; son la Base 4.ª de la Ley de 22 de julio de 1918, y los arts. 41 al 51 del Reglamento de 7 de septiembre del mismo año los que dan la pauta a toda la legislación de funcionarios sobre esta materia. Allí encontramos el principio de que la excedencia podrá ser voluntaria o forzosa, y se regula la excedencia voluntaria sin sueldo por tiempo no menor de un año ni mayor de diez, el cual no se cuenta para la antigüedad ni para el ascenso ni para la jubilación. Tampoco se puede olvidar el matiz especial del art. 42 del Reglamento, que por su posición, respecto de los demás del mismo capítulo, parece querer distinguir de la excedencia forzosa la de quienes desempeñen cargos no comprendidos en el Escalafón del respectivo Ministerio.

En cuanto al Profesorado, el Decreto de 2 de mayo y Ley de 27 de julio del mismo año, ya citados, regulaban esta misma materia, pero con una terminología y hasta con una construcción diferentes; así, en la Ley de 27 de julio se consagra el derecho del profesor excedente a seguir ocupando su lugar en el Escalafón, aunque sin número, y aparece junto a la excedencia voluntaria otra forma de excedencia, en la cual el profesor conserva incluso el número que tenga en el Escalafón, y aun se le reserva durante cinco años su cátedra, pasando, si la situación de ausencia se prolonga, a la condición de excedente voluntario; esta forma abarca dos supuestos: el de los que obtengan representación parlamentaria incompatible, y el de los elegidos para cargos públicos de confianza del Gobierno, también incompatibles; la expresión empleada para esta forma es la de “excedencia en cuanto a las funciones activas de la enseñanza”. A juicio mío, la vigencia de esta Ley no ha sido afectada, en modo alguno, por la promulgación de la de 15 de julio último; ésta, como se verá en seguida, concede derechos más fuertes, pero por un plazo menor y en supuestos distintos.

Los demás casos que la legislación de funcionarios recoge son casos de excedencia forzosa (en la que los haberes, cuando existen, son percibidos con cargo al presupuesto de Clases Pasivas); con la duda de los regulados por el Decreto de 25 de enero de 1941, que parece mantenerse en la línea del citado art. 42 y de la excedencia en cuanto a las funciones activas de la enseñanza.

EFFECTOS DE LA EXCEDENCIA ACTIVA

¿Qué efectos produce la nueva forma de excedencia, llamada activa, en los deberes y derechos del profesorado?

En sus deberes: Se obtiene la dispensa, por un plazo de hasta diez años, del deber de desempeñar sus funciones y de residir en un determinado lugar; en cambio, aunque no se exprese, y de modo parecido al caso de dispensa de función docente, se impone el dedicarse a aquellas actividades en virtud de las cuales fué concedida. Habrá que entender, entonces, que si se pone término a éstas por el interesado —cuando pueda hacerlo—, o por la autoridad que se las encomendó, debe cesar inmediatamente en la situación de excedencia activa (cf. Orden de 31 de julio de 1952, apartado 9.º, *B. O. del E.* del 29 de agosto, y Orden de 21 de agosto, apartado 8.º, *B. O. del E.* del 25).

En sus derechos: En primer lugar da al derecho al cargo una extensión que excede del ámbito ordinario, al reservárselo por uno o dos años, aun cuando el interesado tenga el firme propósito de no reintegrarse a él hasta el término de la excedencia.

Permite, además, obtener una declaración de excedencia que comienza a los diez años de haber iniciado su situación privilegiada, y cuya petición se presume en todo caso.

Supone también una excepción a los preceptos del Estatuto de Clases Pasivas, al reconocerse como computable el tiempo de la excedencia activa.

Otorga asimismo el derecho de conservar no sólo el puesto, sino también el número en el Escalafón; de modo que al declararse la excedencia activa no puede procederse a la normal corrida de escalas, ni al reintegrarse el excedente tiene que esperar que se produzca vacante en su categoría.

Pero a quien aspira a la declaración de su excedencia activa se le plantea la cuestión fundamental: ¿confiere ésta derecho al sueldo?

Es obvio que no, desde que cese la reserva de la cátedra o puesto docente; basta pensar que el sueldo no es un derecho intrínseco a la excedencia, antes todo lo contrario, y que no se enumera entre los que reconoce el art. 1.º de la Ley; valgan también los argumentos que a continuación vendrán. Por otra parte, el hacer la declaración expresa de que el tiempo de excedencia se contará para los derechos pasivos es prueba cierta de que, al menos desde que la reserva termina, no se percibe sueldo.

¿Puede decirse lo mismo respecto del plazo en que la cátedra es objeto de reserva? Parece haber razones unas en pro y otras en contra del reconocimiento del sueldo. Si entendemos en su tenor literal la expresión “con plenitud de derechos”, se debe concluir que ahí está comprendido el sueldo; del mismo modo el hecho de que no todo apartamiento de la función propia suponga pérdida del sueldo (prueba palpable la constituye el Decreto de 9 de octubre de 1951) abona también una respuesta afirmativa.

Esto no obstante, los argumentos contrarios no son pocos ni débiles:

Primero. La expresión “plenitud de derechos” está en discordancia con el contexto de la Ley y con la orientación que el preámbulo señala, pues éste da a entender que no se ventila una cuestión económica, sino sencillamente el no separarse del Cen-

tro en una actividad distinta de la cátedra.

Segundo. Que para autorizar la percepción del sueldo con dispensa de la función docente ya se dictó el Decreto de 1951, cuyo carácter restrictivo no se ha querido tocar, según dice el propio preámbulo de la Ley.

Tercero. Que, sin duda, no todos los derechos de la cátedra podrán ser disfrutados durante el año o los dos años de la reserva; por ejemplo: el derecho a ocupar el cargo, la asignación por residencia e indemnizaciones análogas y las gratificaciones inherentes a quien personalmente desempeña la cátedra.

Cuarto. Que bien podría entenderse que tal expresión no quiere decir "derechos susceptibles de ejercicio", sino "derecho a volver a la cátedra sin restricción alguna".

Quinto. Que los antecedentes conocidos de esta excedencia activa (véase, junto a la Ley de 27 de julio de 1918, el Decreto de 5-12 de diciembre de 1933, *Gaceta* del 6 y del 13) no conferirían derecho al sueldo.

Sexto. Que toda excedencia que no sea forzosa, en los términos de la Base 4.ª de la Ley de 22 de julio de 1918 y del párrafo segundo del art. 44 del Reglamento de funcionarios, es voluntaria y, por tanto, sin sueldo.

Séptimo. Que siendo la regla general de éstas el no computarse su plazo ni para la antigüedad, ni para el ascenso, ni para la jubilación (art. 43 del Reglamento), ni para la percepción de haberes (Base 4.ª), sólo deben considerarse excepciones las que la Ley de la excedencia activa señala de modo expreso, es decir: el reconocimiento de la antigüedad (art. 1.º), el derecho al ascenso (ídem) y el derecho a la jubilación o pensión pasiva de otro tipo (art. 4.º); pero no el derecho al sueldo.

Octavo. Se podría citar, como corroboración de lo anterior, que el plazo de uno a diez años, señalado por la Ley de 1952, es precisamente el característico de todas las excedencias voluntarias (Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943, artículo 59, e); Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949, la cual, en su Base XII, remite a la legislación general; para los maestros, la Ley de 17 de julio de 1945, en el apartado 7.º de su art. 57, desarrollado por el 120 del Estatuto de 17 de enero de 1948; el art. 118 del Reglamento de las Escuelas del Magisterio de 7 de julio de 1950, etc.).

Noveno. Que el Decreto de 1951 parece haberse dado exclusivamente mirando a los intereses del servicio; mientras que la Ley tomaría en consideración situaciones de carácter personal, aunque con su aplicación se haga posible el desempeño de ciertas tareas relacionadas con la educación.

Décimo. En fin, se podría traer aquí de nuevo el argumento que cité antes relativo a la razón por la que apareció la excedencia voluntaria.

Ateniéndose, pues, al simple texto legal habría que inclinarse a la conclusión de que la excedencia activa no confiere, en ninguno de sus períodos, derecho al sueldo. No puede olvidarse, empero, que tal vez la Ley ha intentado reconocer ese derecho durante el período de reserva de la plaza; pero ciertamente no lo ha hecho de modo explícito, por lo que no tendría probablemente validez el reconocimiento de sueldo que pudiera hacerse en la orden de concesión de una excedencia activa.

CALIFICACIÓN DE LA EXCEDENCIA ACTIVA

Después de todas estas consideraciones cabría ya calificar a ésta como "una excedencia voluntaria, de naturaleza especial, que amplía los efectos favorables normales de ésta", en el sentido de computarse a efectos pasivos, de permitir de pleno derecho el reintegro al puesto docente propio antes de transcurrir uno o dos años, según los casos, y de conservarse incluso el número que se posea en el Escalafón.

Se trata, entonces, de una figura jurídica distinta de la dispensa de función docente (2), aunque con matices tomados de ésta para el primer período de su duración.

REVISIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Hasta aquí el examen estricto de lo que los textos nos dicen; pero no es posible olvidar que la norma administrativa debe mirar al bien del servicio, por lo que creo oportuna una especie de revisión de lo tratado desde el punto de vista político-administrativo.

La aplicación del Decreto de 9 de octubre de 1951, como regla para los casos de ausencia de la propia función, lleva consigo una limitación de las facultades del Ministerio, en cuanto supedita la concesión de una dispensa al juicio de personas o a la resolución de entidades distintas de él (el que falte, por ejemplo, el acuerdo de un Claustro o la propuesta de un Rector o Director de Centro es bastante para impedir el otorgamiento, ya que el Decreto exige uno y otra como condiciones necesarias); además produce un taponamiento de los Escalafones, en los que no repercute la ausencia de los catedráticos o profesores, aunque éstos consigan la reiteración ilimitada de la dispensa, con la necesidad consiguiente de arbitrar fórmulas transitorias que se prolongan desmesuradamente, perturbando la enseñanza (acumulaciones, nombramientos interinos).

La Ley, por el contrario, otorga mayor libertad

(2) Tampoco se puede equiparar con la situación de supernumerario existente en algunos Cuerpos de la Administración. Baste observar, simplemente, la Orden del Ministerio de Industria y Comercio de 14 de febrero de 1940 (*B. O. del E.* del 19) y el Decreto del Ministerio de Agricultura de 4 de junio del mismo año (*B. O. del Estado* del 20), que regulan dos de estos casos; en ambos, los supernumerarios no gozan del beneficio de la reserva de plaza, y durante todo el tiempo de esa situación cobran con cargo al presupuesto del organismo de destino.

de acción al Ministerio al no vincular su decisión a acuerdos de otros organismos, aunque deba preceder informe de éstos; cosa muy importante, aunque no sea más que mirando al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el cual, si ha de seguir siendo lo que comenzó a ser, necesita de un régimen flexible para la incorporación de miembros de los cuerpos docentes a sus tareas. Evita, además, el otro inconveniente señalado del Decreto, al limitar el plazo de reserva de la cátedra, de modo improrrogable, a dos años, y permitir incluso reducirlo a uno.

El régimen del Decreto, se podría decir, frente a la apreciación señalada en el argumento noveno antes expuesto, viene a ser, desde este punto de vista, más favorable para la situación personal de los interesados; y el de la Ley, en cambio, puede responder mejor a las exigencias del servicio público.

Si el obstáculo fundamental para la aplicación de la Ley no fuese vencido, quiero decir si no se consiguiese acreditar sueldo durante el período de reserva de la cátedra, porque la interpretación oficial del texto no hallase argumentos distintos de los expuestos aquí, deben subsistir las dos disposiciones —la Ley y el Decreto—; pero esto restringirá extraordinariamente el ámbito de aplicación de aquélla, limitándola a los solos casos que no son también considerados por el Decreto, y aun no a todos, pues no pocos profesores preferirían seguir en sus puestos antes que aventurarse en una situación administrativa no demasiado clara.

Mas si lo que el legislador desea es armonizar efectivamente las necesidades de la enseñanza con las que reclaman la dedicación de estos profesores a otra actividad, deberá reglamentarse oportunamente la materia, y no mediante disposiciones, como las emanadas hasta ahora, de carácter un poco arbitrista y que eluden lo que pudieran parecer declaraciones comprometidas (cf. Ordenes citadas de 31 de julio y 21 de agosto); fíjense de modo preciso los derechos, y aceptemos todos una nueva figura jurídico-administrativa, distinta ya del concepto clásico de la excedencia, en cuanto ofrecería no sólo un matiz más privilegiado, sino también un carácter mixto, comenzando por ser una dispensa de función docente, y transformán-

dose luego, por el vencimiento automático de un plazo, en excedencia voluntaria privilegiada, como arriba quedó definido.

UN NUEVO DECRETO

Creo que para ello sería necesaria la promulgación de un Decreto en el que, junto a ciertas precisiones de orden procesal, se estableciesen las siguientes normas:

Primera. Que los catedráticos o profesores que obtengan la declaración de excedencia activa percibirán el sueldo propio del cargo durante el período de uno o dos años en que se les reserva su cátedra o puesto docente (del mismo modo que los que en la actualidad obtienen dispensa de función docente).

Segunda. Que tal dispensa implica, en su caso, la de residencia.

Tercera. Que en la expresión "Profesores en funciones docentes o en misión oficial de evidente relación con servicios de educación" se incluye el desempeño de cátedras vacantes del propio grado de la enseñanza o de otros, según se crea oportuno puntualizar.

Cuarta. Que la dirección de Colegios Mayores o de otras instituciones docentes (Decreto, art. 1.º, Regla 1.ª, párrafo segundo) es una de las citadas "misiones oficiales".

Quinta. Precisar un poco más las normas de emisión de informes por los organismos señalados en el art. 3.º, que, naturalmente, no deben coartar la libertad decisoria de la Administración central.

Sexta. Determinación de la forma y tiempo en que se puede cesar en el disfrute de la excedencia activa; y

Séptima. Derogación del Decreto de 9 de octubre de 1951, y consiguiente supresión, expresamente declarada, de toda dispensa de función docente que no implique el comienzo de una situación de excedencia activa.

MANUEL UTANDE IGUALADA

VIDA DEL COLEGIO MAYOR "SANTA CRUZ"

No hace muchos días, un investigador ilustre, Fray Justo Pérez de Urbel, llamaba la atención sobre lo poco dados que somos los españoles a la introspección, consecuencia de lo cual es lo poco aficionados también que somos a escribir Memorias, Autobiografías o nuestras experiencias personales simplemente, a pesar del interés que suelen tener, sobre todo si están informadas por una objetividad sincera.

Esta llamada de atención de un hombre tan experimentado, y la solicitud de la REVISTA DE EDUCACIÓN de que escribiera unas cuartillas en las que reflejara la experiencia del Colegio Mayor de Santa Cruz desde su reapertura, me ha acuciado y decidido a recopilar y sistematizar algo que ya está reflejado en las Memorias anuales del Colegio, y que, por tanto, poca o ninguna novedad va a entrañar.

La idea de poner en marcha un Colegio Mayor en Valladolid data del año 1940. En aquella fecha se formularon proyectos y se hicieron los planos del Colegio Mayor Felipe II, en cuya concepción la idea que predominó fué la de hacer un edificio capaz para alojar un crecido número de estudiantes, provisto de toda clase de servicios, y éstos proyectados a lo grande. Al redactar este proyecto se coincidió más con el tipo de Residencia francés o americano que con la idea de Colegio-Casa, en donde la labor formativa es la fundamental. Se había visto la necesidad de enfrentarse con el problema del alojamiento de los estudiantes, y se procuró resolverle con dignidad y decoro, proyectando un edificio que responde y supera a las ideas que por entonces predominaban sobre lo que debía ser una Residencia de Estudiantes, para cuyo emplazamiento se eligió uno de los lugares que, no tardando mucho, será de los más atractivos de Valladolid.

Mientras avanzaban las obras fué tomando cuerpo la idea de establecer Colegios Mayores en todas las Universidades. Se redactó y promulgó el Decreto que había de regular la vida de estos Centros, y, por lo que a Valladolid se refiere, decidió el Ministerio que mientras se llevaba a cabo la construcción del gran edificio comenzara a funcionar, provisionalmente, el Colegio en lo que fué Hospedería del Colegio Mayor de Santa Cruz, institución llena de historia.

Esta determinación no pudo ser más afortunada. Ella permitió comenzar a vivir y organizar un Colegio, en el que, con un reducido número de colegiales, pudo ensayarse el sistema. Con siete colegiales abrió de nuevo sus puertas el Colegio Mayor de Santa Cruz; este número se fué ampliando, poco a poco, hasta llegar a treinta y tres en las vacaciones de Semana Santa. No fué posible ni elegir colegiales ni hacer selección. Los universitarios y sus familias recibieron con cierta

prevención la instauración del Colegio, no sabían lo que era ni lo que podía ser, y las apetencias por ocupar las plazas anunciadas fueron escasas. Fué preciso recibir a los que fueron llegando, y con ellos el Colegio comenzó a vivir. El resultado del primer año, si no fué totalmente fecundo, fué, sin embargo, alentador, ya que fué entonces cuando empezaron a fraguarse algunos de los colegiales que más se han distinguido después en el Colegio. Apenas empezada la vida se pusieron en marcha algunas Secciones —la de Piedad, la de Trabajos Manuales, la de Deportes—, y ello fué base para formar el programa del curso siguiente y de los que han pasado después.

El resultado de los exámenes de aquel primer año, y la actuación de algunos colegiales, hizo pensar en la conveniencia de una selección; hizo pensar también en la participación que los colegiales habían de tener en la vida del Colegio; dió lugar a reflexionar sobre el número de colegiales que deben formarse, sobre la manera de fomentar la vida de Piedad, y sobre la forma de llevar a los colegiales las preocupaciones y el interés por las cuestiones políticas; sirvió también de base para determinar hasta dónde se puede llegar de una manera efectiva en lo que a los colegiales adscritos se refiere; sirvió, en una palabra, de experiencia y de punto de partida para marcar, con conocimiento de causa, las directrices fundamentales que habían de regular la vida del Colegio en el futuro.

Desde entonces a hoy han transcurrido casi diez años. Lo que comenzó a funcionar provisionalmente, con el nombre de Colegio Mayor Felipe II, ha adquirido durante este tiempo carácter de permanencia, y, al hacerlo, el nombre que tuvo al principio se sustituyó por el de Santa Cruz, que debió haber tenido siempre, y con ello la vieja institución, fundada por Mendoza en el siglo xv, volvió a cobrar vida, y en razón a ello bien puede hablarse de restauración del Colegio Mayor de Santa Cruz, ya que en pocos sitios como en él se da la feliz circunstancia de estar instalado en una de las dependencias que formaron parte del antiguo Colegio, y sobre ninguno pesa la responsabilidad de sentirse heredero de una Institución tan gloriosa, cuya historia se guarda en su archivo sin par, el cual se procura seguir acreciendo con nuevas ejecutorias.

¿Qué problemas se han planteado en el Colegio, durante este tiempo, con carácter más acusado? ¿Cómo se han solucionado? ¿Cuáles han sido los resultados? Voy a intentar responder a estas cuestiones; algunas, necesariamente, quedarán sin respuesta categórica; las contestaciones dadas a otras necesitan todavía de más tiempo y de otras experiencias para admitirlas de un modo total; otras no necesitan contestación, por ser so-

bradamente conocida la respuesta. La exposición, a pesar de todo, puede tener un valor, siquiera sea informativo, y el abrir brecha en un frente en el que es necesaria la aportación de muchos, para reafirmar posiciones o para replegarse a una nueva meditación, base de actuaciones futuras.

Sin pretender, ni mucho menos, agotar las cuestiones, voy a hablar de las que más me han preocupado en estos años, recogiendo, al hacerlo, mi experiencia personal y los puntos de vista expuestos por los antiguos colegiales en reciente encuesta que les he planteado, a la que, casi sin excepción, han respondido con una objetividad y con un interés por el Colegio dignos de todo encomio.

SELECCIÓN DE COLEGIALES

El elevado número de solicitudes que, a partir del segundo año de funcionamiento del Colegio, se registraron hizo pensar en un sistema para elegir a los colegiales. Después de reflexionar sobre esta cuestión llegué a la conclusión de que no había otro procedimiento mejor que atender al expediente académico y a los informes particulares que sobre cada solicitante pudieran recabarse. En el primer año de ensayar el sistema se comprobó lo difícil que es conseguir estos últimos, ya que hay una marcada tendencia a sublimar la personalidad de los individuos de quienes se recaban informes. De seiscientos ochenta y cuatro que se han pedido, desde que el Colegio está abierto, dos tan sólo han sido desfavorables, y, sin embargo, la realidad ha demostrado que debieron haberlo sido también los de algunos que han ingresado en el Colegio con informes óptimos. El valor, pues, que hay que dar a esto es muy relativo, por no decir nulo, y descartado este punto de referencia quedaba sólo el expediente académico para la valoración de méritos.

La selección, basada en el expediente, se llevó a cabo durante los cursos 1945-1946 y 1946-1947, y el resultado fué altamente halagador en lo que a la vida académica del Colegio se refiere. La gráfica de las calificaciones obtenidas, entre los cursos 1944 y 1947, es significativa en extremo, y de ella pueden sacarse interesantes deducciones (figura 1.^a).

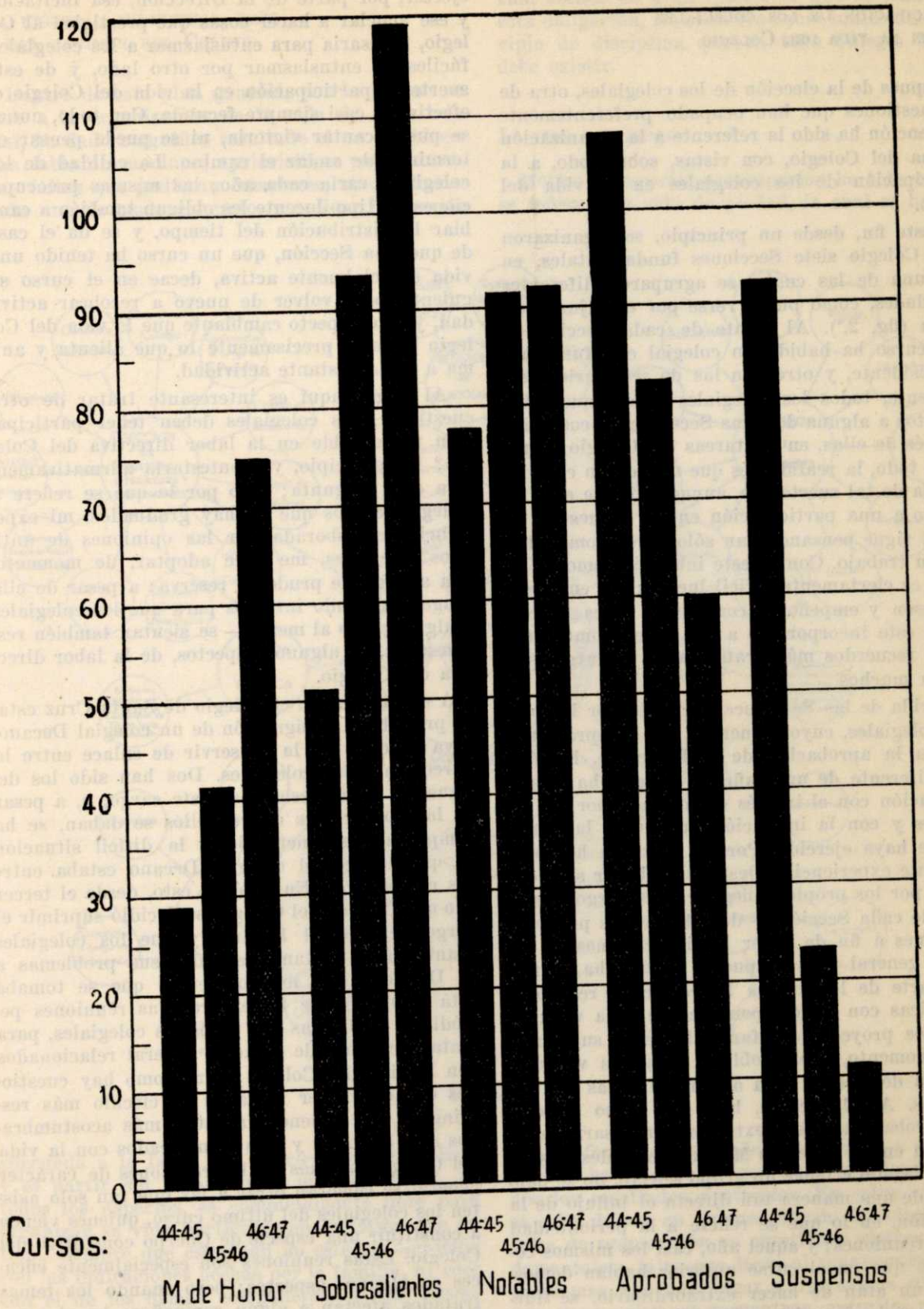
He dicho que el resultado fué del todo halagador en lo que a la vida académica se refiere; pero esto es sólo un aspecto parcial de la vida del Colegio, que por sí sólo no puede satisfacer a nadie. En otros importantes aspectos el nivel alcanzado no rayó a la misma altura, y fué necesario, al llegar cada año el momento de adjudicar las plazas del Colegio, hacer una proflaxis, que en más de una ocasión afectó, inclusive, a quienes tenían calificaciones especialmente brillantes; la cual fué siempre beneficiosa. El sistema, a pesar de todo, puedo atestiguar que dió resultado; se registraron fallos, pero junto a ellos las ventajas fueron manifiestas. Se despertó en el Colegio un afán de trabajo de excelentes consecuencias, y, por fortuna, este espíritu se ha mantenido y hasta se ha superado.

A pesar de haberse constatado las ventajas que este procedimiento entraña, el sistema de elegir a los colegiales ha sido una preocupación constante, y el afán de armonizar las ventajas que de la selección de los colegiales a base del expediente se derivan, con las que puede tener otro procedimiento, desde el curso 1947-1948 se ha seguido un sistema mixto, cuyos resultados han sido apreciables y dignos de tener en cuenta. Para ello se ha continuado atendiendo al expediente académico para los colegiales de primer curso, y se ha reservado un cierto número de plazas para quienes por haber estado ya algún tiempo en la Universidad han tenido alguna relación con el Colegio y eran conocidos por los colegiales. A los que están en este caso, si son presentados por dos colegiales que les conocen y garantizan sus cualidades personales, aunque no posean un expediente especialmente brillante, si no tienen notas desfavorables, se les admite como colegiales, y lo mismo sucede si son presentados por colegiales antiguos.

Me indujo a ensayar este sistema el comprobar que el Colegio no podía estar exclusivamente nutrido por colegiales con brillantísimos expedientes académicos, ya que se corría el riesgo de que, absorbidos por el estudio, no tuvieran otras preocupaciones necesarias y convenientes, y nos hizo pensar también en él la lectura de una nota escrita en la guarda de un libro que perteneció al Colegio Trilingüe de Salamanca, que dice: "Entre Collegial en Veca de Rhetorica el año 1731 don Santiago Martín Nevado, gran tirador de barra, y estudiante ass assi" (1). El tirar bien a la barra tenía, pues, importancia en el Trilingüe; el ser buen deportista, buen músico, buen literato, el ser socialmente un hombre cabal, aunque sólo se sea un discreto estudiante, es un mérito que se valora hoy para cubrir un cierto número de plazas en el Colegio Mayor de Santa Cruz.

La armonización de los dos procedimientos de elegir a los colegiales ha dado resultados muy estimables; los unos, porque dan la tónica y marcan el nivel de lo que debe ser el trabajo intelectual en el Colegio, e influyen en los menos estudiosos; los otros, porque obligan a los primeros a pensar que, además de los libros, existen otras cosas por las que el universitario debe sentir preocupación; y de la mezcla de las aficiones de unos y de otros se produce un ambiente de cierto equilibrio, aunque, por lo general, se observa la tendencia a inclinarse hacia los que tienen como principal obsesión el trabajo, lo que si en algunos aspectos es especialmente beneficioso, en otros, sin embargo, no lo es tanto para la vida del Colegio, ya que, por lo general —hay excepciones, sin duda—, el colegial de este tipo es egocéntrico, y para él no hay más mundo que el que trasciende de su trabajo, con vistas a un fin inmediato; por eso la mezcla de colegiales ingresados, por los dos procedimientos apuntados, la considero especialmente beneficiosa; en Santa Cruz, al menos, es la que ha dado hasta la fecha resultados mejores.

(1) La transcribe A. de Apraiz en *La casa y la vida en la antigua Salamanca*, pág. 51. Salamanca, 1942.



Gráfica de las Calificaciones obtenidas por los colegiales del C.M. "Santa Cruz" durante los cursos 1944 a 1947.

FIGURA 1.ª

PARTICIPACIÓN DE LOS COLEGIALES
EN LA VIDA DEL COLEGIO

Después de la elección de los colegiales, otra de las cuestiones que han ocupado preferentemente mi atención ha sido la referente a la organización interna del Colegio, con vistas, sobre todo, a la participación de los colegiales en la vida del mismo.

A este fin, desde un principio, se organizaron en el Colegio siete Secciones fundamentales, en cada una de las cuales se agruparon diferentes actividades, como puede verse por el adjunto esquema (fig. 2.ª). Al frente de cada Sección en cada curso ha habido un colegial con funciones de presidente, y otro con las de secretario. Teóricamente, todos los colegiales tienen que estar adscritos a alguna de estas Secciones, y cooperar, a través de ellas, en las tareas del Colegio; a pesar de todo, la realidad es que más de un colegial se aísla de tal suerte que, aunque todo le está incitando a una participación en los afanes de todos, él sigue pensando tan sólo en su comodidad o en su trabajo. Contra este inhibicionismo de algunos es ciertamente difícil luchar; sin embargo, con tesón y empeño se consigue a veces vencer, siendo este incorporarse a una tarea común uno de los recuerdos más gratos que a la larga quedan en muchos.

La vida de las Secciones, alentada por los propios colegiales, cuyos acuerdos son siempre sometidos a la aprobación de la Dirección, ha sido muy diferente de unos años a otros, y ha estado en relación con el interés demostrado por los colegiales y con la incitación que desde la Dirección se haya ejercido. Por mi parte he hecho la siguiente experiencia: Después de haber sido elegidos, por los propios colegiales, los cargos directivos de cada Sección, y de celebrar las primeras reuniones a fin de hacer las indicaciones de carácter general para su puesta en marcha, la mayor parte de los cursos he celebrado reuniones periódicas con los componentes de cada una; en ellas los proyectos y afanes de hacer surgían a cada momento, y el problema estaba a veces en la falta de medios para atender a todas las iniciativas. Así las cosas, hubo un curso en que, para probar hasta qué extremo es necesaria la incitación en los Colegios Mayores, aun después de haber llegado a tener un grupo selecto, no se dejó sentir de una manera tan directa el influjo de la Dirección, en lo que se refiere a la periodicidad de las reuniones; y aquel año, casi los mismos colegiales que en el curso anterior habían demostrado un afán de hacer extraordinario, se durmieron en los laureles, y Secciones que el año anterior estuvieron llenas de vida comenzaron a languidecer, hasta que, ante incitaciones nuevas, volvieron a resurgir iniciativas y actividades que estaban a punto de perderse de un modo total.

Esto me ha llevado a la conclusión de que los colegiales pueden y deben participar de una manera efectiva en una serie de actividades del Colegio; pero que en modo alguno puede dejarse de

ejercer, por parte de la Dirección, esa incitación y ese acuciar a hacer cosas que prestigien al Colegio, necesaria para entusiasmar a los colegiales, fáciles de entusiasmar por otro lado, y de esta suerte su participación en la vida del Colegio es efectiva y casi siempre fecunda. Con todo, nunca se puede cantar victoria, ni se puede pensar en terminar de andar el camino. La calidad de los colegiales varía cada año; las mismas preocupaciones de tipo docente les obligan también a cambiar la distribución del tiempo, y se da el caso de que una Sección, que un curso ha tenido una vida especialmente activa, decae en el curso siguiente, para volver de nuevo a recobrar actividad, y este aspecto cambiante que la vida del Colegio tiene es precisamente lo que alienta y anima a una constante actividad.

Al llegar aquí es interesante tratar de otra cuestión. ¿Los colegiales deben tener participación responsable en la labor directiva del Colegio? En principio, yo contestaría afirmativamente a esta pregunta; pero por lo que se refiere a Colegios en los que no hay graduados, mi experiencia, corroborada por las opiniones de antiguos colegiales, me hace adoptar, de momento, una actitud de prudente reserva; a pesar de ella vengo realizando intentos para que los colegiales—algún grupo al menos—se sientan también responsables, en algunos aspectos, de la labor directiva del Colegio.

A estos fines, en el Colegio de Santa Cruz estaba prevista la designación de un colegial Decano, cuya función era la de servir de enlace entre la Dirección y los colegiales. Dos han sido los designados para desempeñar este cargo, y, a pesar de las condiciones que en ellos se daban, se ha comprobado su ineficacia, y la difícil situación en que a veces el colegial Decano estaba entre sus compañeros. En razón a esto, desde el tercer año que funcionó el Colegio se decidió suprimir el cargo de colegial Decano, y que los colegiales plantearan directamente todos sus problemas a la Dirección. Al mismo tiempo que se tomaba esta resolución se fomentaron las reuniones periódicas, celebradas con todos los colegiales, para tratar de temas de carácter general relacionados con la vida del Colegio; pero como hay cuestiones que deben ser tratadas en círculo más restringido, por quienes ya están más acostumbrados a la reflexión y más identificados con la vida del Colegio, además de las reuniones de carácter general se celebran otras a las que tan sólo asisten los colegiales del último curso, quienes vienen a constituir una especie de Cuerpo consultivo del Colegio. Estas reuniones son especialmente eficaces en algunos aspectos; pero cuando los temas tratados afectan a algún compañero he observado que no siempre se enfocan con la objetividad deseable, y más de una vez he notado que hay tendencia a una benevolencia, no siempre justificada del todo. Otro fallo de estas reuniones es que a veces no se mantiene la debida reserva sobre algunas cuestiones. Sin embargo, las considero eficaces, y a medida que el tiempo transcurra creo que los fallos que ahora señalo se irán corrigiendo.

LA LIBERTAD INDIVIDUAL, BASE DEL RÉGIMEN DEL COLEGIO

Dentro de este plan general, por lo que se refiere a la organización de la vida de cada colegial, ha dado magnífico resultado el no establecer una tabla de sanciones apriorísticas para enmendar faltas que pudieran cometerse, sino estudiar cada una de modo concreto, y aplicar la sanción

cual estimo de gran interés el que se mantenga esta obligación, siquiera sea como índice del principio de disciplina que en todo Colegio Mayor debe existir.

LA VIDA DE PIEDAD

Motivo de especial preocupación ha sido cuanto se refiere a la vida de piedad, la cual se ha pro-

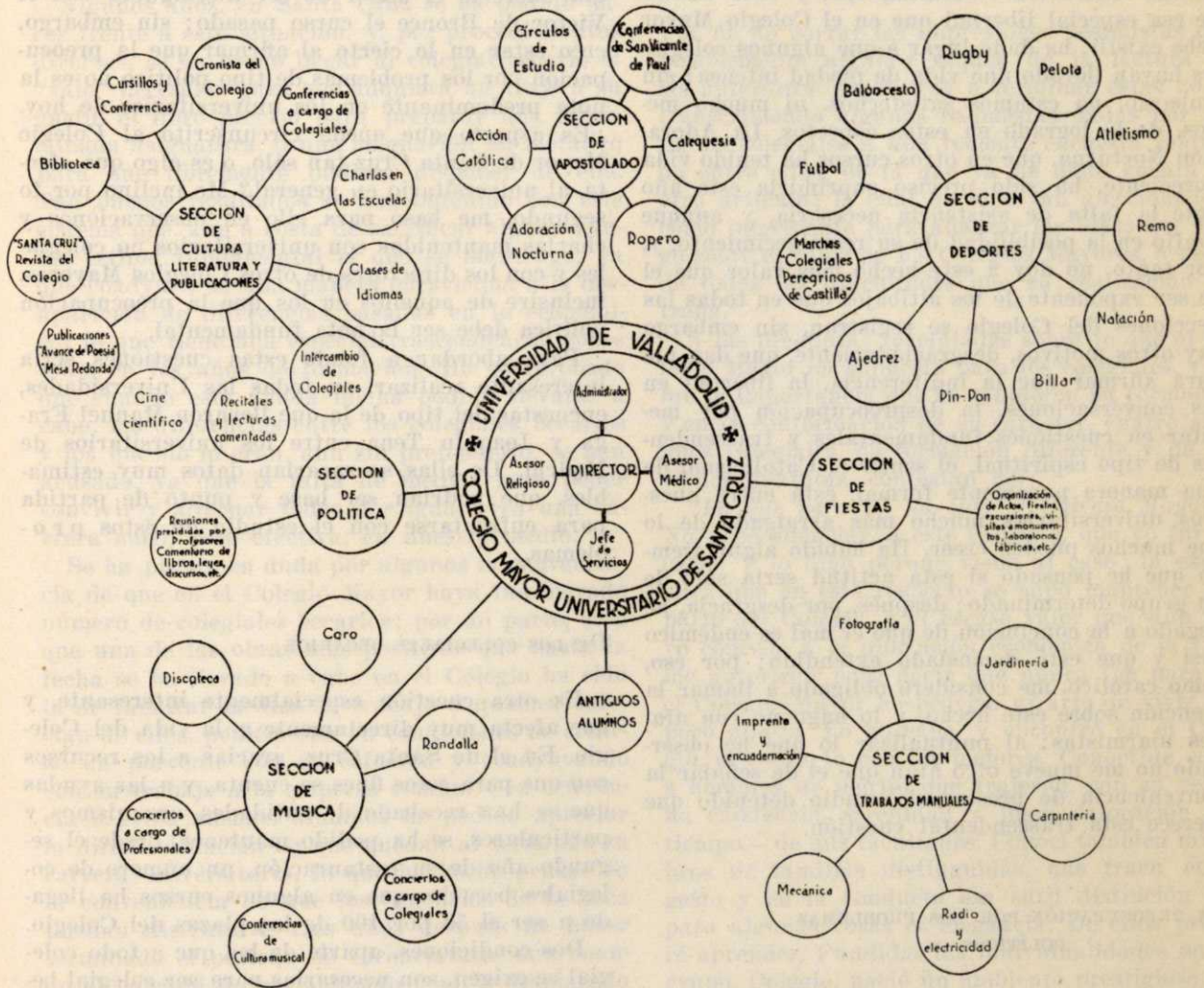


FIGURA 2.^a

adecuada a la falta y a las circunstancias. Esto y el partir del principio de que el colegial, en todos los aspectos, es completamente libre para organizar su vida particular en la forma que estime, siempre que este plan no esté en oposición con las indicaciones hechas por la familia, ni roce con el de los demás compañeros, ni sea incompatible con el régimen general del Colegio; al tiempo que se le concede este amplio margen de confianza, se le inviste de la responsabilidad más absoluta de todos sus actos, y este sentirse libre y responsable al mismo tiempo ha llevado, en la mayor parte de los casos, a una autodisciplina eficaz, reflejada especialmente en el trabajo; la cual, sin embargo, ha fallado casi siempre en lo que a la hora de levantarse se refiere, eterno caballo de batalla en el Colegio; a pesar de lo

curado fomentar por todos los medios, y en cuyo empeño he de confesar que no se han logrado todos los resultados apetecidos. En estos aspectos se echa de ver en quienes llegan al Colegio una falta de preparación en cuestiones básicas y fundamentales; falta que lleva al planteamiento de problemas que dan lugar a frecuentes discusiones, que no siempre encuentran, entre los propios compañeros, quien las corte con la solución adecuada.

Para hacer frente a esto se han organizado reuniones, bajo la presidencia de sacerdotes especialmente elegidos, en las que se han sometido a discusión dudas y dificultades sobre puntos concretos o sobre aspectos difíciles de moral. El afán crítico exacerbado que, a la edad que tienen los colegiales, todos llevamos dentro se ha acusado

claramente en estas sesiones, cuya conveniencia es manifiesta, y su eficacia será mucho más fecunda si se prodigan y si de antemano se anuncian las cuestiones a tratar, a fin de que puedan prepararse quienes deseen intervenir en la discusión.

Junto a esta especie de Círculos, el estímulo constante, por parte del asesor religioso, para fomentar la vida de piedad; el trato personal con los colegiales, el rezo familiar del Santo Rosario, la organización de Ejercicios Espirituales, Catequesis, Adoración Nocturna, etc., y todo dentro de esa especial libertad que en el Colegio Mayor debe existir, ha dado lugar a que algunos colegiales hayan llevado una vida de piedad intensa; sin embargo, no estamos satisfechos, ni mucho menos, de lo logrado en estos aspectos. La Adoración Nocturna, que en otros cursos ha tenido vida floreciente, ha sido preciso suprimirla este año ante la falta de asistencia necesaria, y aunque confío en la posibilidad de su restablecimiento, y, por tanto, no doy a este hecho más valor que el de ser exponente de los altibajos que en todas las Secciones del Colegio se registran, sin embargo hay otros motivos, desgraciadamente, que dan pie para afirmar que la indiferencia, la libertad en las conversaciones, la despreocupación por meditar en cuestiones fundamentales y trascendentes de tipo espiritual, el sentir el Catolicismo de una manera puramente formal, está entre nuestros universitarios mucho más arraigado de lo que muchos pueden creer. Ha habido algún tiempo que he pensado si esta actitud sería sólo de un grupo determinado; después, por desgracia, he llegado a la conclusión de que el mal es endémico casi y que está demasiado extendido; por eso, como católico, me considero obligado a llamar la atención sobre este hecho, y lo hago no con afañes alarmistas; al puntualizar lo que he observado no me mueve otro afán que el de señalar la conveniencia de prestar el estudio detenido que merece esta trascendental cuestión.

LA PREOCUPACIÓN POR LOS PROBLEMAS POLÍTICOS

Otro tanto que lo que he dicho en el párrafo anterior, cabe decir de lo que se refiere a los problemas de tipo político. No quiero afirmar con ello que nuestros universitarios no sientan en lo vivo el problema de España, y que si el caso llega no se apresten con corazón generoso a su mejor servicio; por fortuna, el concepto de Patria cala muy hondo, y es el aglutinante de muchos puntos de vista a veces dispares. Sin embargo, aquella inquietud, aquella "agonía" que por España sentíamos los universitarios antes de 1936, hoy no aflora de la misma manera; si existe, se manifiesta de modo distinto y, desde luego, sin tanta ilusión como entonces. Es cierto que las circunstancias han cambiado, por fortuna; pero estamos a punto de sestear en los lauros logrados, y un corazón joven no tiene derecho a dormir todavía, y mucho menos cuando se trata de problemas vitales. Sería éste un buen tema de trabajo para cualquiera de los Seminarios de Formación

Política que hay organizados. Estudiar las causas a que obedece el fenómeno y, una vez vistas, actuar de forma que sea eficaz el intento.

Al hablar en estos términos tengo que reconocer que se dan excepciones muy dignas de poner de manifiesto. En el propio Colegio no faltan quienes sienten en lo vivo estas cuestiones: la Sección de Política ha dado varios años muestra de especial actividad; son varios los colegiales que participan activamente en las tareas del Seminario de Formación Política del S. E. U., y un colegial mereció el honor de ser distinguido con el Víctor de Bronce el curso pasado; sin embargo, creo estar en lo cierto al afirmar que la preocupación por los problemas de tipo político no es la nota predominante en los universitarios de hoy. ¿Es aspecto que queda circunscrito al Colegio Mayor de Santa Cruz tan sólo, o es algo que afecta al universitario en general? Me inclino por lo segundo, me baso para ello en observaciones y charlas mantenidas con universitarios no colegiales y con los directores de otros Colegios Mayores, inclusive de aquellos en los que la preocupación política debe ser la nota fundamental.

Para abordar a fondo estas cuestiones sería interesante realizar, en todas las Universidades, encuestas del tipo de la que llevaron Manuel Fraga y Joaquín Tena entre los universitarios de Madrid. De ellas se sacarían datos muy estimables, que podrían ser base y punto de partida para enfrentarse con el estudio de estos problemas.

DE LOS COLEGIALES BECARIOS

Es otra cuestión especialmente interesante, y que afecta muy directamente a la vida del Colegio. En el de Santa Cruz, gracias a los recursos con que para estos fines se cuenta, y a las ayudas que se han recabado de entidades, organismos y particulares, se ha podido mantener, desde el segundo año de su restauración, un número de colegiales becarios que en algunos cursos ha llegado a ser el 50 por 100 de las plazas del Colegio.

Dos condiciones, aparte de las que a todo colegial se exigen, son necesarias para ser colegial becario: demostrar la necesidad de ayuda económica, y estar en posesión de un expediente académico especialmente brillante. Y teniendo en cuenta que las necesidades de todos no son iguales, se exige como requisito el que los aspirantes indiquen la cantidad con que pueden cooperar al pago de su pensión, aunque esta aportación sea insignificante y no tenga a veces más que carácter simbólico.

Una vez adjudicadas las becas, para evitar las diferencias que, aun sin pretenderlo, pudieran establecerse, a no ser que el propio interesado —como más de una vez ha sucedido— sienta el orgullo de serlo, por parte del Colegio no se dice nunca quiénes son los colegiales becarios. Con referencia a éstos, entre los que casi siempre se encuentran estudiantes distinguidos y tipos humanos llenos de interés, se plantean una serie de cuestiones muy dignas de tener en cuenta, y que por parte del Colegio se procura atender. Con

frecuencia se repite el hecho de que un colegial becario carece de los recursos indispensables para poder cuidar de su atuendo personal, a veces ni puede comprar los libros que necesita, y mucho menos está en condiciones de atender a una serie de gastos que toda vida social lleva consigo. Hace falta tener un temple de espíritu excepcional para mantenerse sereno y optimista en esta situación, y para ponerse a estudiar con tranquilidad ante las circunstancias que a uno le rodean.

Algunos años, en Santa Cruz se ha podido hacer frente a esta situación, y, por procedimientos diversos, se ha hecho llegar al colegial becario el "vale" necesario para que adquiriera un traje a su gusto, el libro preciso para preparar una determinada asignatura, o una asignación en metálico para que libremente pudiera disponer de ella. Tan buenos resultados se han obtenido con este sistema que, aun a costa de sacrificar alguna ayuda, estimo fundamental el que se mantenga, ya que coadyuva de una manera eficacísima a la desaparición de diferencias basadas en lo económico; lo que tiene una especial trascendencia, sobre todo, en los años de formación. He comprobado que cuando esta ayuda no ha podido llevarse a cabo, las diferencias entre los colegiales becarios y los que no lo eran, aun sin pretenderlo, se han acusado, ya que la falta de medios para poder convivir y alternar todos por igual crea una barrera sutil, pero efectiva, en nuestro medio.

Se ha puesto en duda por algunos la conveniencia de que en el Colegio Mayor haya tan elevado número de colegiales becarios; por mi parte, creo que una de las obras más positivas que hasta la fecha se ha llevado a cabo en el Colegio ha sido la de facilitar medios de trabajo a quienes carecían de ellos, poniéndoles en condiciones de crearse un porvenir con su esfuerzo y coadyuvando con su trabajo a la empresa común. Con referencia a estos mismos alumnos he podido apreciar la difícil situación en que quedan al terminar su carrera universitaria, lo que ha hecho pensar en la conveniencia de que los beneficios de la beca puedan disfrutarse tres años después de haber terminado el período de Licenciatura, aun cuando el colegial se vea obligado a vivir desplazado del Colegio por necesidades derivadas de su misma preparación.

* * *

Quedan planteados unos cuantos puntos, sobre los que es de desear conocer otras opiniones y tener en cuenta otras experiencias. Son, a mi modo de ver, los fundamentales que en un Colegio Mayor pueden plantearse; quedando aún otros, sin embargo, sobre los que también es conveniente reflexionar, partiendo de la experiencia adquirida. Por ejemplo: lo que al número de colegiales y a la instalación material del Colegio se refiere; los problemas económicos que del Colegio se derivan; la necesidad de establecer más Colegios para post-graduados en Madrid, que pudieran nutrirse, fundamentalmente, de quienes han hecho sus estudios en otros Colegios Mayores; y sobre todo uno, fundamental, que se refiere a la necesi-

dad de estudiar el sistema de incrementar el número de Colegios Mayores, o, tal vez mejor, de Residencias de Estudiantes, adscritas a un Colegio Mayor determinado, que pudieran desenvolverse con plena autonomía en lo que a lo económico se refiere. Todas estas cuestiones supondrían una digresión de mi propósito de hoy, por eso no hago más que apuntarlas.

DATOS DE UNA ENCUESTA

A fin de borrar las impresiones pesimistas que posiblemente algunos saquen de la lectura de las anteriores líneas, voy a terminar estas notas transcribiendo algunas respuestas dadas por antiguos colegiales a una reciente encuesta realizada entre ellos, de la que ya he dado cuenta en otro artículo; la cual ha sido tan aleccionadora como interesante para afianzar las ideas que tengo sobre el valor de los Colegios Mayores, a pesar de todas las dificultades que su realización entraña.

A las preguntas formuladas sobre lo que el Colegio Mayor ha supuesto para los colegiales, y sobre la importancia que ha tenido en su formación y en la conformación de su carácter, cuatro antiguos colegiales, de formación diferente y de aficiones distintas, contestan así:

*"Lo que para mí ha sido el Colegio Mayor.—*No debo silenciar, a este respecto, que yo fui becario. Y lo digo porque viene al caso: la exquisitez que en este respecto se supo mantener por parte del Colegio, y el escaso valor que aún hoy yo concedo a la dimensión económica de la vida, me autorizan para decir que nunca fué para mí el Colegio Mayor hospedería ni arte de vivir por poco dinero. Yo buscaba, y encontré en el Colegio, el contacto con los mejores. Conocí de cerca a hombres de mérito que trajeron, con su cercana existencia, serenidad y justa valoración —a tiempo— de mis facultades. Conocí también miembros de familias distinguidas, que traen en el gesto y en la conducta esa sutil distinción que para algunas cosas es elegancia. De ellos procuré aprender. Fundidas las individualidades en un grupo, Colegio, nació un ambiente prestigioso, relevante, y por ello objeto de críticas por parte de los pobres de corazón."

*"Importancia del Colegio en mi formación.—*El Colegio Mayor, grupo de selectos afina la personalidad, agudizándola. Nuestro Colegio Mayor me ha dado un sentido cristiano y providencial de la vida, al nacer a la vida del pensamiento, tan fuerte y tan sentido como para la niñez me la dió mi madre. La amistad con hombres de más y menos categoría social me ha hecho capaz de comprender la miseria y la grandeza sin amarguras ni codicias, sabiendo que hay felicidad y angustia por exceso y por defecto. Y, sobre todo, aprendiendo a valorar a los hombres por su valer, admitiendo como valores la voluntad, la inteligencia y el corazón. Aún hoy, la tentación vive en el ambiente, el recuerdo de nuestra Capilla, la admiración por los mejores que conocí y la ayuda de Dios me hacen recordar el juramento de colegial hecho ante la Cruz y los Evangelios."

“*Influjo en la formación del carácter.*—Da sociabilidad, anula la introversión, fomenta la personalidad, crea el gesto, el hábito, y es, por tanto, base de futuras convicciones. Enseña a convivir y a comprender.”

Otro colegial antiguo contesta así a estas mismas cuestiones:

“El Colegio Mayor es el lugar que me ha hecho sentir la alegría de ser universitario.”

“Me ha enseñado a vivir en comunidad, y he aprendido a tener iniciativas, a hacer las cosas voluntariamente, sin que nadie me obligara a ello constantemente.”

“Me ha dado un justo sentido del compañerismo, una preocupación por los demás que no había sentido hasta entonces; en una palabra: me ha hecho menos egoísta.”

Un tercero contesta de la siguiente forma:

“El Colegio Mayor para mí, colegial becario durante los cinco cursos de residencia en él, ha supuesto, en primer lugar, la base material que ha hecho posible la realización de mis estudios universitarios de un modo y a un ritmo normales; pero, a parte de esto, para mí el Colegio ha supuesto mucho en el orden de mi formación social y académica, y bastante en mi formación moral. Aún es pronto para calibrar tales extremos, porque todavía los ve uno con poca perspectiva; pero sí se pueden tomar ya algunos datos más o menos definidos.”

Refiriéndose a la influencia del Colegio en la conformación del carácter, dice: “Ha sido éste el mayor beneficio que de la vida en el Colegio he conseguido. De una manera insensible (tan insensible que no me he dado cuenta de ello hasta que ha sido objeto de comentario por mis propios compañeros) mi carácter, por circunstancias particulares de mi educación preuniversitaria, algo sobrecargado de intransigencia, artificiosidad y excesiva reserva, fué evolucionando hacia la comprensión, espontaneidad y afán comunicativo y sociable. Agente indudable de esta transformación fué, en mi opinión, la vida en común en ese especial régimen de libertad que se tiene en el Colegio, nuevo para mí hasta entonces”.

Y otro dice lo que sigue: “Fué precisamente el Colegio Mayor el que logró renaciera en mí la ilusión al encontrar una fraternal ayuda en los compañeros y ver que al menos había una persona interesada por nuestros afanes, problemas y estudios, y, en una palabra, en nuestra íntegra formación”.

“El Colegio completó en todos los aspectos mi formación. Durante el tiempo que transcurrió desde la salida del Colegio de Segunda Enseñanza, hasta mi ingreso en el Colegio Mayor (casi año y medio), mi carácter se hizo individualista y tristón. Vi que nadie tenía interés por los problemas ajenos, y tuve que aprender a resolverlos sin ayuda alguna; no sintiendo tampoco, por esta causa, inclinación a tender la mano al prójimo.”

“Al llegar al Colegio tuve un cambio radical en mi carácter. Trabajé desde el primer momento en íntima colaboración con todos, y ese ambiente de fraternal compañerismo influyó notablemente en el estímulo para el trabajo, que se me hizo mucho más agradable, y por lo mismo obtuve un mayor rendimiento.”

“Esto hizo que la vida universitaria se me hiciera agradable, y en todos mis actos notaba la satisfacción de haber resuelto definitivamente una nueva etapa de la vida.”

“El carácter fué ya alegre, jovial, abierto, como correspondía a mi edad.”

A este tenor podría añadir otra serie de contestaciones, coincidentes todas en el fondo y no menos interesantes. Ellas han servido para reafirmar más mi convicción de las ventajas que de la vida en los Colegios Mayores se derivan para nuestros universitarios, en lo que a su formación se refiere. Y el balance que se puede hacer, después de nueve años, no cabe duda que es alentador y un estímulo continuado para proseguir la labor iniciada, cuyo final de etapa no puede ni debe jamás vislumbrarse.

La experiencia de estos años ha permitido llegar a conclusiones concretas sobre una serie de interesantes aspectos: Sistema de selección; número de plazas que debe tener un Colegio —unas cien, aproximadamente—; participación que los colegiales deben tener en la vida del mismo, y manera de que sea efectiva; condiciones que debe reunir un Colegio Mayor de nueva planta; actos colectivos y tradiciones que deben integrar la vida colegial; y, sobre todo, esta experiencia permite llegar, con argumentos sobrados, y pese a los reparos que puedan oponerse, a la conclusión de que la idea que impulsó a la creación de los Colegios Mayores no sólo no es utópica, sino que es perfectamente realizable y que de su realización se derivan resultados muy apreciables.

GRATINIANO NIETO

LA MUTUALIDAD Y EL COTO ESCOLAR DE PREVISION, INSTITUCIONES COMPLEMENTARIAS DE LA ESCUELA

Señala el art. 44 de la Ley de Educación Primaria que "la función docente realizada en la Escuela se completará con actividades pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestarles ayuda por medio de instituciones de carácter complementario". Y en el 46 declara, en su párrafo tercero: "Para las instituciones de carácter social se establecerán prácticas obligatorias de cooperativismo y mutualismo, con lo que, a la par que se eduque a los alumnos en el ahorro y la previsión, se les habitúe al sano espíritu de la ayuda colectiva. La Mutualidad Escolar tiene carácter obligatorio, y el Estado, por sus organismos especiales de previsión, fomentará con su ayuda económica la constitución de dotes infantiles, pensiones de vejez y Cotos Escolares".

En el laborioso camino que inició el Real Decreto de 7 de julio de 1911, al crear la Mutualidad Escolar, y el de 20 de septiembre de 1919, que la señaló obligatoria, la Ley viene a reafirmar lo establecido, a ampliar el radio de acción y a señalar tanto la obligación estatal como la de la propia sociedad, porque aquél, ante todo, fomenta, pero es a ésta a quien compete la más eficaz colaboración para que la obra cristalice y arraigue. En ella tienen cabida todos, y la función municipal y provincial es indispensable. En los tiempos de hoy, diríamos que también de suma urgencia, y tan vital que una de las conclusiones adoptadas en el I Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, celebrado en Madrid en la primavera de 1951, fué ésta: "Se considera a la Escuela como instrumento primario de la Seguridad Social en la preparación del futuro hombre en la educación social y la previsión, por medio de programas adecuados e instituciones pedagógicas, tales como las Mutualidades y los Cotos Escolares de Previsión; siendo conveniente la continuación de estas enseñanzas en los demás grados docentes".

La Escuela Primaria había ganado la primera batalla, y se reconocía en el Congreso, recomendando a los posteriores grados educativos la continuación de la tarea.

IMPORTANCIA SOCIAL DE LA MUTUALIDAD

¿Qué es, realmente, una Mutualidad Escolar? El llorado López Núñez lo decía con gran claridad y sencillez: "Una asociación formada por los alumnos, bajo la dirección y el estímulo del maestro, con el fin de sumar los esfuerzos económicos, morales e intelectuales de todos en una misma aspiración de asegurar un bien individual para lo por

venir". Y en el Reglamento de la Mutualidad Escolar de 6 de mayo de 1944 se dice: "El fin esencial de las Mutualidades Escolares lo constituye el fomento y arraigo de un hondo sentimiento de previsión y solidaridad social".

No hay previsión sin fe en los destinos de la propia obra, y su virtud tiene que inculcarla la Escuela. Y aquélla obliga al mutualismo, al concurso de todos para aminorar riesgos y, por tanto, a la integración de esfuerzos que nos conducen a la Seguridad social. Con la previsión, el niño adquiere confianza y fe en sí mismo, en sus maestros, en sus compañeros y en la obra que realiza, y, por tanto, se educa. Ningún pedagogo niega la eficacia educativa de la previsión.

España puede enorgullecerse de su obra al haberse anticipado a muchos países. Con sobrada razón pudo decir el citado Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, por medio de su Sección 3.ª: "El hombre ha nacido para vivir en sociedad y posee la facultad de avizorar el futuro, pudiendo actuar en sentido de encauzarlo, a fin de no hallarse a merced suya; motivo por el cual conviene que la Escuela Primaria dé a sus alumnos, como parte de su educación, una formación gradual que les prepare y disponga para una vida común, pacífica, plena de sentido humano, e infiltre un espíritu previsor que les lleve a aminorar, ya que no a conjugar, las circunstancias adversas que la vida puede ofrecer; les habitúe a actuar con espíritu de iniciativa, de cooperación y de hermandad, y les enseñe a observar y respetar las leyes de la naturaleza y a favorecer la acción de sus fuerzas productivas". Y a continuación declaró: "El modo más práctico de conseguir lo anterior es que los Gobiernos nacionales cuiden de dictar disposiciones legales y arbitrar consignaciones económicas, a fin de que las Escuelas Primarias establezcan la Mutualidad entre sus alumnos y lleguen a poseer patrimonio propio, que, al funcionar como Coto de Previsión, proporcione a la Mutualidad recursos económicos para proteger a sus afiliados, principalmente en las circunstancias adversas de la vida".

Exactamente, todo ello lo tiene realizado España. Y para su mayor difusión y realidad en las Escuelas, labora el Ministerio de Educación Nacional, por medio de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, organismo dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria, y en el que tiene representación adecuada el Instituto Nacional de Previsión. Y, a su vez, de ella dependen las Comisiones Provinciales, en las que se encuadran las Mutualidades existentes, dirigidas por el maestro nacional o director de la Escuela graduada. A éste asisten

la Junta de padres y la Junta infantil de pequeños mutualistas.

Las Mutualidades tienen estos fines específicos:

a) La formación de dotes infantiles y pensiones de retiro, mediante operaciones concertadas con el Instituto Nacional de Previsión.

Es el fin fundamental, y es obligatorio dedicar, cuando menos, el 50 por 100 de las aportaciones de los afiliados al seguro de dote infantil, precisamente por su valor educativo en lo social y económico. El Estado, por su parte, a través del Instituto Nacional de Previsión, bonifica las cantidades, según la cuantía y la edad, y siempre, además, con el 3,50 por 100 de interés. A los veinticinco años puede retirarse la dote constituida, y, en caso de fallecimiento anterior, se devuelve el capital reserva, con premios y bonificaciones, a los herederos o beneficiarios.

b) Socorros mutuos de enfermedad y fallecimiento.

c) El ahorro de primer grado.

d) Cualquier otra obra mutualista de previsión o bien social, tal como Bolsas de estudio, Cantinas Escolares, formación de bibliotecas, viajes de instrucción, etc.

De estos fines, el primero es obligatorio, y los de los restantes apartados, potestativos en la proporción que la Junta de la Mutualidad establezca.

LOS COTOS ESCOLARES

Para que una Mutualidad tenga vida próspera precisa, sin embargo, del Coto. Es, además, por razones obvias, lo que más entusiasmo a los alumnos y entra por sus ojos, y donde mejor se plasma el espíritu de mutualismo y cooperación.

¿Qué es un Coto Escolar? Lleó Silvestre lo define como "toda agrupación o asociación nacida y vinculada en la Escuela, que desarrolla una actividad cooperadora con el fin de obtener recursos que, por su destino futuro, e inspirado en el interés común, facilita a la Escuela la tarea de educar prácticamente a la juventud, dentro de las disciplinas y hábitos del Mutualismo y la Previsión". Es, sencillamente, el patrimonio de la Escuela y el instrumento de cooperación —y esto es esencial— del vecindario y Municipio.

Triple es su fin:

a) Pedagógico, al despertar en los escolares el espíritu de observación y reflexión mediante el estudio de la Naturaleza.

b) Económico, al hacer arraigar la firme e inteligente vocación por los quehaceres y actividades rurales, de modo que su futura actuación sea beneficiosa a la riqueza forestal y a la defensa y acrecentamiento de la fertilidad y productividad del suelo; y

c) Social, al solidarizarlos cordialmente, mediante la diaria práctica del mutualismo y del seguro, para habituarles a luchar conjuntamente contra los riesgos que amenazan su capacidad de trabajo.

La Mutualidad crea un vínculo afectivo, y el Coto lo refuerza en lo material. Los escolares de hoy, convencidos de un próximo mañana, se preparan, mediante los Cotos, para dar contenido y sen-

tido orgánico a la vida local, y se habitúan a emplear, en fines fraternos, la riqueza que consigan con su esfuerzo unificado y perseverante.

Un Coto puede ser de clase varia: forestal, agrícola, frutícola, avícola, apícola, sericícola, industrial, mixto, cunícola, pecuario, etc. En realidad, depende de la protección municipal o provincial, del medio en que se mueva la Escuela y de lo que maestros y alumnos puedan realizar.

Es alentadora la lectura de algunas circulares de Gobernadores civiles, que sienten la obra y hacen esfuerzos para desarrollarla. Los Municipios pueden coadyuvar intensamente con la cesión de terrenos comunales. Hay provincias en la que apenas existen Escuelas sin Mutualidad, y un buen número de éstas con Coto constituido. Pero falta mucho por hacer. En la actualidad, las Mutualidades fundadas y en funcionamiento apenas rebasan la cifra de 5.000, y los Cotos Escolares existentes no llegan al millar. Esto es bien poco, aunque en los dos últimos años se ha conseguido un notable aumento, y se espera pronto el doblar este número, dada la actual política intensiva de protección.

DECIDIDA AYUDA DEL PATRIMONIO FORESTAL

La tenaz obra que realiza la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares, y la clara comprensión que el Ministerio de Agricultura tiene de la eficaz tarea que los Cotos realizan en las Escuelas y, por tanto, para la vida humana, cristalizó en la Ley de 7 de abril del año en curso, en materia de repoblación forestal, al disponer, en su artículo 11, que "el Patrimonio Forestal del Estado, en las localidades donde realice obras y trabajos de su función, podrá repoblar una parcela o parcelas, para uso exclusivo de las Escuelas Nacionales, sobre terrenos cedidos en usufructo, bien por el Estado o, en su caso, por el correspondiente Municipio, bajo la condición de que funcione como Coto Escolar de Previsión, conforme a las disposiciones por que se rigen estas instituciones".

Desarrollando tan trascendental precepto, el Decreto del Ministerio de Agricultura, de 5 de septiembre último, ha trazado las normas para la repoblación forestal, por cuenta del Estado, de los terrenos de los Cotos Escolares de Previsión, y aún a su amparo pueden también obtenerse los propios terrenos. Dicho Decreto, acogido con alborozo por los maestros, precisará el correspondiente desarrollo normativo, tanto del Ministerio de Agricultura como del de Educación Nacional, para su mejor aplicación; pero el jalón principal y básico está sentado. Piénsese lo que él significa para lograr la creación o el impulso de algunos centenares de Cotos en su actividad más importante y social, la forestal, por la perseverancia que ella encierra. La política del Gobierno se apoya así en la Escuela, como el mejor instrumento humano, para la necesaria vibración de la vida de nuestros pueblos, hermandadas desde la primera edad del vecino en esta pedagógica obra.

El Ayuntamiento se sentirá en lo sucesivo espoleado por esta aportación, y el propio Estado, ade-

más de repoblar terrenos —con un fin que es también económico—, acudirá a darlos por sí mismo, dentro de sus disponibilidades, valorando la Escuela Primaria, como muestra de su sana preocupación en el vasto campo educativo.

EL NIÑO, ELEMENTO PRIMARIO

El Coto aporta un medio económico a la Mutualidad; pero, a su vez, realiza una propia función educativa. Lo importante en ellos es que el escolar actúe por sí mismo para adquirir conocimientos precisos y claros sobre la vida en la Naturaleza, y convencerse de la eficacia creadora de su labor al cooperar, esto es, de la eficacia del trabajo de todos en una misma obra. El niño aparece siempre en primer plano.

Los productos que se obtengan van a parar, en un 75 por 100, al beneficio futuro del niño. Un 30 por 100 se integra en la constitución de dotes infantiles; otro 30 por 100 para socorros de enfermedad, Cantinas o Roperos Escolares, y un 15 por 100 para socorros de vejez, libretas de Ahorros u otros estímulos. El 25 por 100 restante compete, como premio a sus propios esfuerzos, a los maestros, que ponen su continua actividad y atención en la gran obra, tanto directora como administradora. Con leves variantes, igual destino tienen los beneficios periódicos no anuales.

Además de estos propios rendimientos, contribuyen a la mejor vida del Coto las cuotas de los mutualistas, las subvenciones —el Ministerio de Educación reparte 100.000 pesetas al año—, las donaciones oficiales o de particulares y los ingresos que de modo lícito se obtengan. A este efecto, existen socios mutualistas, protectores y honorarios, y se ha conseguido en algunos excepcionales:

que todos los vecinos de la localidad, hasta la edad de veinticuatro años, se afliasen al mismo. Porque el Coto no se limita a reunir a los alumnos del período primario, sino que continúa su engarce en épocas posteriores de la vida, como una feliz y fecunda solidaridad, que, con razón, se ha considerado ejemplar para la gran obra de la hermandad entre los hombres.

No queremos terminar esta breve exposición del significado y alcance de estas instituciones sociales, complementarias de la Escuela, sin recoger una justa petición de los maestros. Se trata de la reforma del art. 46 de la Ley, que al principio del trabajo se cita. Por razones que escapan a nuestro juicio, la disposición legislativa no enumeró, entre las actividades puntuables como mérito para los maestros, estas que hemos citado. Señaló varias en su art. 45, y olvidó estas del 46, de tan rancio significado. No se diga que no deben serlo por ser la Mutualidad obligatoria; porque, en primer lugar, lo es la Mutualidad, pero no el Coto, y, después, no puede desconocerse la realidad de que no es fácil que por ahora en todas exista. Para su más rápidamente establecimiento significaría mucho el que los maestros puntuasen también en los concursos por esta actividad, y es de justicia que así sea. Si la reforma legal se logra, la obra de la Mutualidad y el Coto habrá dado su más decisivo paso, ya que, en definitiva, de los propios maestros depende su éxito, y aunque muchos de éstos actúen por convicción y deber moral, para todos sería un buen estímulo en su diaria y desgastadora lucha contra la apatía, la indiferencia, cuando no la hostilidad, del medio ambiente en que tienen que actuar, en localidades poco preparadas todavía para que la semilla germine.

JUAN PEÑAFIEL ALCÁZAR

LA INSTITUCIÓN SINDICAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL "VIRGEN DE LA PALOMA"

De cara, y abierta a la más entrañable serrería castellana, en un suburbio madrileño que no llegó a ser proletario, punto de enlace entre las barriadas populares del norte de la capital y la Ciudad Universitaria, se encuentra la Dehesa de la Villa. Y en este lugar de expansión vecinal, con huellas todavía bien visibles de frente de guerra abandonado, sobre la ruina de un antiguo internado municipal, se alza el mejor Centro de formación profesional de España. Sin hipérbole, Centro modelo en su género, según el testimonio de los especialistas en la materia de todo el mundo que lo visitaron.

La Institución "Virgen de la Paloma" es una

realización de los Sindicatos españoles. Así, su aire y su estilo tienen esa espontaneidad sencilla y humilde del que obra y labra su porvenir con perseverancia anónima; sin concesiones al comodismo de situación ni fórmulas de docencia fría y rutinaria; cubriendo etapas creadoras con la satisfacción íntima de la misión cumplida; con un sentido aleccionador de lo que debe ser una comunidad nacional y sindicalista.

Dado el carácter de rigurosa objetividad que pretendemos dar a este trabajo, en su desarrollo recogemos cuantos datos nos son necesarios de publicaciones de la Institución, sistematizados para el mejor logro de nuestro fin.

ANTECEDENTES (1)

En los comienzos del año 1942 empezó a funcionar la Escuela "Ramiro Ledesma", iniciándose un nuevo ensayo en orden a la preparación técnica y humana de aprendices en diversos oficios industriales. Durante los años sucesivos el Centro, que abrió sus puertas con una matrícula de cien muchachos, llegó a cubrir los cuatrocientos que le permitía la capacidad de sus aulas y talleres y completó sus enseñanzas en la medida que había previsto en los planes iniciales.

La Escuela, que dependía directamente de la Jefatura Provincial del Movimiento de Madrid, recibió ayudas y cuidados de otros organismos, entre los que figuraron el Ministerio de Educación Nacional, que, aparte de su apoyo económico, patrocinó el Centro y le dió validez oficial.

Pero las inquietudes que en orden a la formación profesional obrera se despertaron en estos últimos años, impulsaron a la Delegación Nacional de Sindicatos a crear su Obra Sindical de Formación Profesional para que centralizase las tareas dispersas que dentro de la órbita sindical, y en cumplimiento de una función que le era propia y específica por naturaleza, se desarrollaban por aquel entonces con estos fines.

Fué a partir de este momento cuando la Obra de Formación Profesional inició sus trabajos, y conocedora de la obra que realizaba la Escuela Ramiro Ledesma y de sus vivos deseos, decidió construir una serie de edificios propios en los terrenos del antiguo colegio, destruído en la guerra de Liberación.

El propósito que animaba a la Delegación Nacional de Sindicatos era crear una Institución de Formación Profesional que fuese modelo en su género y que, al mismo tiempo, dada la capacidad de los locales que se proyectaban y el espacio de que se disponía, pudiera albergar un crecido número de aprendices.

Los estatutos fundacionales de la Institución especifican claramente estos enunciados. Así, en su Base tercera, dice: *La Institución Sindical "Virgen de la Paloma" será una realización de la Obra Sindical "Formación Profesional", y como entidad propia formará parte de la comunidad Nacional-Sindicalista, a cuya disciplina queda sometida. Los fines fundamentales de la Institución Sindical "Virgen de la Paloma" serán la formación y capacitación de obreros especialistas en los distintos grados en las ramas industriales de la construcción, madera, metal, artes gráficas y electricidad, más aquellas otras que en su día se determinen y cuyas enseñanzas se darán de acuerdo con las normas emanadas de la Jefatura Nacional de la Obra Sindical "Formación Profesional"*.

La Base novena, en su párrafo primero, afirma el carácter nacional que ya desde su proyección tiene, y en este primer documento jurídico lo dejaron bien sentado sus iniciadores, *por las proporciones de los elementos materiales que se están*

aprestando para su organización y por la capacidad de alumnos que admitirá.

Y, finalmente, la Base adicional núm. 2 determina que *el Delegado Nacional de Sindicatos elevará los presentes Estatutos Fundacionales al excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional para el oportuno reconocimiento de la Institución Sindical "Virgen de la Paloma" como Centro Oficial de Enseñanza Profesional Obrera en los oficios industriales que prepare la Institución.*

La aprobación de los Estatutos Fundacionales y el reconocimiento oficial de este Centro de la Organización Sindical, así como su patrocinio, plasmó en prometedor realidad por la Orden Ministerial de 18 de mayo de 1946. Y en la primera vicepresidencia de la Junta Rectora, después del Delegado Nacional de Sindicatos, figuraba el Director general de Enseñanza Profesional y Técnica; aparte, otros representantes de ministerios interesados.

Para terminar este capítulo de historia de la Institución Sindical "Virgen de la Paloma" consignemos que su ordenación legal culminó con la Ley de la Jefatura del Estado, promulgada por las Cortes Españolas y dada en El Pardo a 27 de diciembre de 1947, por la que pasaban a propiedad de la Delegación Nacional de Sindicatos los terrenos de la Dehesa de la Villa, en que se encuentra enclavada la Institución, y que alcanza la cifra total de noventa y seis mil seiscientos noventa y seis metros cuadrados.

LAS ENSEÑANZAS (2)

Sabida la importancia que tiene la orientación profesional de la juventud, procura la Institución, conforme al sentido total de su misión, dar a través de sus enseñanzas una formación apropiada a la vida para asegurar la superioridad del hombre ante el mundo material. Las enseñanzas profesionales que reciben los alumnos para su formación les obligan a establecer una relación entre sus conocimientos intelectuales y sus actos, y de tal modo son aplicadas que hacen surgir las energías intelectuales y morales latentes en la masa de aprendices acogidos en el seno de este recinto educativo.

Como una buena enseñanza es uno de los factores fundamentales en una buena formación, consideramos que no sólo radica su valor y bondad en los programas de las materias enseñadas, sino también en el modo como es dirigida esta enseñanza para buscar pedagógicamente, en primer lugar, el conocimiento del oficio —un buen obrero es el que conoce bien su profesión—, mas sin limitarnos en este criterio, pues tenemos siempre presente que al dejar el aprendiz el Centro donde se ha formado, pasa a ser miembro activo de una colectividad como elemento propio de la misma y como hombre en sí, por lo que nuestra formación profesional gira alrededor de estos fines, estando organizados los cursos de enseñanza para

(1) Memoria de la Institución, junio 1948.

(2) Memoria de la Institución, 1950.

proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos al ejercicio razonado de la profesión elegida, y, además, los necesarios para que sea un hombre cabal y un español del auténtico resurgir de la nueva España.

La Institución tiene organizadas sus enseñanzas correspondientes a los oficios del metal, madera, electricidad, artes gráficas, delineantes y construcción, distribuyéndolas en cuatro cursos de diez meses: Orientación, Aprendizaje, Especialización y Perfeccionamiento; además existe otro curso llamado Preparatorio, integrado por aquellos alumnos que necesitan ampliar y fortalecer su cultura general.

Los exámenes de ingreso, en la edad mínima de doce años, se celebran a primeros de curso y constan de dos partes: una de reconocimiento médico y examen psicotécnico, y otra de examen de cultura general, consistente en preguntas sobre Religión, Geografía e Historia, y ejercicios de dictado, Aritmética, Geometría y Dibujo. Este examen de ingreso da una selección, por las calificaciones obtenidas, pasando unos directamente al curso de Orientación y los de puntuación inferior al Curso Preparatorio, siendo rechazados los que por su bajo nivel cultural no tengan cabida en los cuadros de enseñanza de la Institución.

Curso preparatorio.—Este curso puede considerarse como enlace entre la Escuela primaria y la de Formación Profesional, teniendo por finalidad completar los conocimientos de aquella y orientar a los futuros aprendices hacia la segunda, mediante una consolidación en la práctica de las operaciones fundamentales de la aritmética y nociones de geometría. A tal fin, reciben los alumnos enseñanzas de las materias posteriormente indicadas, y realizan en un taller establecido una serie de trabajos manuales que sirven de campo de acción para los diferentes modos de ejercer sus actividades intelectuales y también como poderoso auxiliar en la práctica de ejercicios geométricos. En los trabajos realizados en este taller no se exige precisión, sino servir de orientación del alumno en su futuro porvenir, y se distribuyen en dibujo, con pintura y recorte; modelado, en pastelina y vaciado en escayola; alambre y chapa; decoración; madera y mimbre; algunos de estos últimos ejercicios se verifican por equipos. El tiempo dedicado al trabajo en este taller es de tres horas semanales.

El personal encargado de estas enseñanzas se compone de diez maestros nacionales de Primera Enseñanza, cuyas plazas fueron convocadas a concurso-oposición por Orden Ministerial de fecha 15 de abril de 1948 y provistas en octubre del mismo año por quienes actualmente ejercen sus cargos.

Curso de Orientación.—Este curso lo integran los alumnos declarados aptos en el de Preparatorio y los procedentes del examen de ingreso que alcanzaron calificación superior. En él reciben los alumnos por primera vez una enseñanza profesional correspondiente a los oficios ya mencionados, que pueden aprenderse en la Institución, enseñanza compuesta de dos partes: teórico-práctica y de taller. Esta última se realiza en los cinco talleres fundamentales, que son: Mecánica, di-

vidido en Ajuste y Cerrajería y Forja; Electricidad; Carpintería; Artes Gráficas y Construcción. Las dos clases de enseñanza se dan en media jornada cada día, turnándose los aprendices de modo que pasan de las aulas a los talleres y viceversa.

La enseñanza teórica está determinada por materias fundamentales denominadas técnico-gráficas y complementarias, cerrando su ciclo con problemas y ejercicios referentes a las prácticas de taller. Esta modalidad de enseñanza teórica se realiza durante tres horas de la mañana y otras tres de la tarde, repetimos, alternando con las prácticas de taller, a cargo de tres profesores por grupo, entre los cuales se reparten el trabajo de explicar, corregir, calificar los problemas y ejercicios diarios del trabajo de los alumnos hechos en casa, así como aclarar cuantas dudas y errores puedan surgir en los aprendices al copiar en sus hojas de apuntes.

Las materias de que consta la enseñanza técnico-gráfica están intercaladas en las 60 lecciones del programa, con el fin de suavizarles su rigor y, al mismo tiempo, considerar la relación que guardan entre ellas.

Para las clases prácticas del taller se distribuyen los alumnos, en cada uno de ellos, durante un período de cuarenta días, a excepción de los de Artes Gráficas y Construcción, en los que permanecen veinte días; para el cambio de un taller a otro se ha establecido un ciclo alternativo entre todos, con lo cual los aprendices pasan por ellos en el transcurso de los diez meses que dura el curso.

En su estancia en cada taller el alumno ejecuta una serie de ejercicios de creciente dificultad, seleccionados por su valor pedagógico, para acostumbrarle en el manejo de las herramientas, al mismo tiempo que reciben las primeras nociones de Tecnología correspondientes a dichos ejercicios, al objeto de aprender el uso correcto de los útiles y herramientas, sus nombres, orden de las operaciones, proceso del trabajo y errores que hayan podido cometerse en su ejecución, etc.

Los maestros de taller encargados de esta enseñanza van anotando en una ficha las observaciones hechas sobre cada aprendiz, como son: iniciativa, asimilación, soltura de movimientos, autonomía, orden y conservación de las herramientas, calificación del trabajo, tiempo empleado y otros datos de interés. Esta ficha tiene un espacio donde el alumno ha de dibujar un croquis del trabajo realizado y al pie escribe un comentario sobre el mismo, anotando las dificultades encontradas, las herramientas usadas y orden de realización; asimismo todo alumno posee un cuaderno de taller, copia exacta de la ficha que le acompaña durante su vida escolar a través de todos los cursos.

En el expediente escolar del alumno se van fijando las calificaciones medias mensuales, deducidas del examen del mes, verificado en las clases teóricas, de la nota media de problemas y de la nota teórica representada por los ejercicios efectuados en la clase y las preguntas orales, así como el reflejo de la ficha del taller.

Al final de curso, los aprendices que aprobaron reciben un impreso conteniendo una relación de

los oficios que pueden aprender en la Institución, en el que pueden elegir el de más preferencia, teniendo siempre en cuenta las notas de calificación que ha obtenido en el taller del oficio que ha solicitado o en el similar a éste. Cumplimentados debidamente los impresos y a la vista del expediente personal, se procede a la distribución de los aprendices definitivamente a los distintos oficios, conforme a las aptitudes demostradas y procurando en lo posible satisfacer las peticiones propias.

La prueba más concluyente de la eficacia formativa y del prestigio docente alcanzado por la Institución la encontramos en este momento trascendental en la vida del muchacho, cuando va a decidir su profesión y en cierto modo su porvenir laboral, siendo los padres o familiares bajo cuya potestad se encuentre los más interesados en que se cumpla lo que reflejen las calificaciones finales del curso, y como han seguido su desarrollo a través de las notas mensuales, que han de firmar, y a su paso por todos los talleres han visto que tuvo el más amplio campo de posibilidades, de aquí la garantía en la vocación y las aptitudes del educando y una confianza sin reservas en la dirección y los educadores.

Curso de Aprendizaje.— Los alumnos declarados aptos en el curso anterior pasan a constituir el de Aprendizaje, en donde reciben también enseñanzas teórico-prácticas y de taller, siendo el objeto de las primeras la perfección y ampliación de las estudiadas en el Curso de Orientación; por su dificultad están dispuestos por asignaturas, que mantienen entre sí la mayor relación posible, así como los trabajos efectuados en el taller, relación que se refleja en los cuadernos de problemas y apuntes de cada materia que lleva el aprendiz.

El número de alumnos está dividido en grupos correspondientes a los oficios en los que han sido reconocidos con aptitudes, si bien la enseñanza teórica conserva la misma unidad para las distintas profesiones; en la enseñanza del dibujo se ejercitan, además de las aplicaciones geométricas, en el croquis de piezas relacionadas con el oficio que aprende, exigiéndoseles el acotado justo. La tecnología de cada oficio es explicada ante el trabajo por los maestros del taller.

En este Curso están separadas las prácticas de talleres por grupos, que corresponden a los diversos oficios de mecánicos, carpinteros, electricistas, artes gráficas, construcción y delineantes, cuyas finalidades quedan detalladas en el plan general de estudios.

Los grupos de la enseñanza teórica se componen cada uno de 50 alumnos aproximadamente, y, como en los restantes Cursos, se determina el aprovechamiento mediante la nota media mensual, que se anota en los expedientes, junto con la correspondiente a la ficha del taller. Después de verificar exámenes mensuales, realizan otro general al final del curso, como confirmación de la opinión que del aprendiz ha sido formada por el profesorado.

La organización de las enseñanzas en este Curso, debido a la diversidad de oficios que pueden cursarse, está acomodada a las necesidades que

lleva consigo con el objeto de alcanzar el mayor rendimiento en todas sus facetas, procurando clasificar los alumnos por grupos, según sus especialidades, en las enseñanzas comunes, y cuando sea posible por grupos afines.

Curso de Especialización.— Si bien los programas de las enseñanzas teóricas son los mismos para todas las especialidades, están concebidos con el criterio, por un lado, de consolidar y perfeccionar los conocimientos adquiridos en cursos anteriores, y por otro lado, de poder escoger aquellas lecciones más necesarias y prácticas para ciertas especialidades, insistiendo aún más en sus explicaciones a los trabajos efectuados en los talleres por medio de problemas seleccionados, que al recopilarlos el aprendiz en sus cuadernos, obtiene una guía práctica para su futura vida de trabajo. La enseñanza de Dibujo tiende únicamente al croquis y dibujo de modelos propios de cada especialidad.

Los profesores de las enseñanzas teórico-prácticas actúan a las órdenes inmediatas de los jefes de especialidades, que son los encargados de la dirección de las enseñanzas correspondientes a sus talleres respectivos, con el objeto de que dichas enseñanzas estén unidas y perfectamente adaptadas a las exigencias del ambiente del taller, con lo que se logra un resultado más eficaz. La mayor parte de la jornada está dedicada a los trabajos de taller, el cual se halla provisto de cuantos elementos y maquinaria al punto necesitan, según su especialidad.

En este Curso terminan los aprendices su formación profesional y su finalidad está encaminada a lograr el ulterior desarrollo y solidez sistemática de las disposiciones, aptitudes y conocimientos alcanzados en los cursos anteriores mediante el esfuerzo disciplinado y consciente adquirido en el estudio de sus enseñanzas. Se tiende en él a compaginar los conocimientos teóricos y prácticos del oficio al ambiente de un taller industrial, reduciéndose al repaso de lo aprendido y a los problemas concretos de aplicaciones a los trabajos efectuados en el taller. La tecnología mantiene una estrechísima relación con el oficio, y en la enseñanza del Dibujo, también de aplicación directa de cada especialidad, se ejecutan pequeños proyectos, de conformidad con el oficio aprendido.

Al final del Curso efectúan estos alumnos un examen de Reválida, y una vez aprobado se les entrega un diploma acreditativo de haber efectuado los estudios correspondientes a una de las especialidades, en la que tiene su correspondiente categoría profesional según la legislación laboral.

La Formación.— Siguiendo el riguroso orden de exposición objetiva de las Memorias publicadas por la Institución, documentos vivos de que nos estamos sirviendo, en este IV enunciado incluimos algunas importantes materias fundamentalmente formativas, como son Religión, Política, Educación Física, Biblioteca, Laboratorio Psicotécnico y Servicios de Medicina e higiene escolar y del trabajo.

Empecemos por afirmar que la Organización laboral española, en estas tareas de hacer hombres de cara al mañana, afrontó en sus organismos

educadores el problema de que si existe en la Patria una clase social necesitada de formación tanto como de enseñanza pura, es precisamente la clase obrera. Formación religiosa; formación política y formación social son conquistas irrenunciables para terminar con la actual división de clases.

Señalando la diferencia entre la enseñanza y la formación, recordaba estos días un diario madrileño en su editorial que "la enseñanza consiste en llenar la mente alba e intacta del ignorante con un cierto caudal de conocimientos. La formación consiste, en cambio, en conformar al individuo con arreglo a un tipo ideal". Exacto. Y para los muchachos del estado llano que han de formar las generaciones que impriman una nueva ética en el mundo del trabajo, se está librando la gran batalla del Grado Medio Profesional.

En la Institución Virgen de la Paloma la tarea de carácter religioso está encomendada a la Congregación Salesiana, de tan ejemplar prestigio en nuestro suelo. El "Ora et Labora", lema de San Juan Bosco, lo cumplen sus hijos con celo hasta el sacrificio, y aquí los doce Padres de la Congregación, número insuficiente, sin duda alguna, para los 2.600 alumnos en el último curso, multiplican sus actividades para atenderlos debidamente sin la menor relajación en la disciplina y manteniendo vigorosamente el nivel religioso-moral de los alumnos.

Las prácticas de piedad usuales en todos los Colegios de la Congregación se realizan a lo largo del curso con toda naturalidad.

Todos los días los primeros actos del alumnado, formado en el patio central de la Institución, son los de izar las banderas y rezar unas oraciones, ofreciendo al Señor todas las acciones y trabajos de la jornada.

La asistencia a la Misa y el Santo Rosario diarios es voluntaria, siendo el mejor exponente de su obra la elevada asistencia y el ambiente de religiosidad que se respira. Lo mismo podemos decir respecto a los domingos y fiestas de precepto, así como del cumplimiento del calendario litúrgico.

Cada aprendiz recibe dos horas de clase semanales de Religión, y es en ellas donde se procura plasmar sus conciencias para formar trabajadores de arraigadas convicciones cristianas.

Para lograr la formación de obreros selectos, tienen los Padres organizadas las Compañías Píodosas. A ellas pertenecen los muchachos que se distinguen por su buena conducta al mismo tiempo que por su aplicación. Todas las semanas tienen reuniones y celebran círculos de estudios.

Persuadidos de que no se enseña para la escuela, sino para la vida, y de que la educación no termina nunca, con el fin de que los aprendices al llegar a su especialización en la Institución no pierdan contacto con la misma, existe la Asociación de antiguos alumnos dentro del marco general de los antiguos alumnos salesianos.

Otra nota característica de la formación religiosa, moral y social son los oratorios festivos, de tanta solera salesiana, que sostienen los Padres en la Institución con una asistencia verdaderamente numerosa.

Todos los años se realizan Ejercicios Espirituales para los alumnos; y también se organizan unas tandas especiales para todo el personal adulto.

A cargo de la Comunidad Salesiana están la rondalla, compuesta de 60 instrumentos, y la masa coral, de más de 200 voces.

Por último, señalemos como una de las misiones de mayor interés que cumplen los religiosos, la del régimen de disciplina en la Institución. Aunque parece muy difícil lograr la disciplina en una masa de 2.600 muchachos de variada edad—entre doce y veinte años—, basta a los Padres una campanilla para dominar a la grey juvenil, y lo consiguen conviviendo enteramente con ellos a base de "religión, razón y amor".

La formación política está encomendada al Frente de Juventudes. Junto a la misión religiosa cumple su tarea de capacitar a los muchachos en el sentido técnico, físico, moral y social, y de estas dos líneas paralelas saldrá el hombre nuevo, fruto de una semilla que ha costado la sangre de otra juventud hermana caída para siempre. Solidaridad creadora de bienes comunes; conciencia de hombres que marchan a un destino superior, unidad del ser nacional en su mejor proyección histórica.

En el primer curso, Preparatorio, la formación política busca un resumen histórico-patrio misional de los principales hechos y figuras españolas. Se explica a los muchachos el sentido espiritual de defensa del catolicismo y sus valores en el mundo y las aportaciones de España a la Historia Universal.

En los demás cursos se va ampliando metódicamente la visión de conjunto, y los instructores desarrollan un plan de estudios sobre temas específicos de Geografía e Historia; Higiene general; Geografía industrial de España; Economía y Legislación del trabajo; Higiene industrial; Derecho Social y la Organización Sindical; Historia de los movimientos sociales; Sistemas políticos y Nacional-Sindicalismo.

Las escuadras especiales y las Falanges juveniles de la Institución realizan marchas, excursiones, visitas culturales, turnos de campamentos, etcétera, dirigidos por sus instructores.

En los concursos anuales de formación profesional obrera es donde se manifiesta mejor que en cualquiera otra demostración el alto nivel de aprovechamiento logrado por los muchachos, ya que suponen cauce por donde se exalta la noble función humana del trabajo.

Perfectamente atendida se encuentra la educación física por oficiales instructores e instructores elementales procedentes de la Escuela de Mandos del Frente de Juventudes. Han sido muy bien instaladas las zonas de deportes, y en los planes formativos se aplican las modernas directrices extranjeras sobre la materia, que facilitan una mejor adaptación a las características psicológicas del muchacho, así como una mayor vitalidad y amenidad.

El resto de las materias formativas podemos considerarlas como complementarias y no requieren un examen al detalle, pues ello queda fuera de la índole de este trabajo.

PRESUPUESTO DE SOSTENIMIENTO

Resumen de Capítulos

DENOMINACION	Presupuesto inicial	Modificaciones	Total habilitado	Gastos	Diferencia
CAPÍTULO I.—Remuneración al personal y atenciones sociales.....	3.237.808,68	1.177.797,88	4.415.606,56	4.238.847,84	176.758,72
CAPÍTULO II.—Gastos varios. (Conservación, suministros, etc.).....	370.600,00		370.600,00	623.649,90	253.049,90
CAPÍTULO III.—Gastos material enseñanza...	452.850,00		452.850,00	548.067,82	95.217,82
CAPÍTULO IV.—Gastos especiales personal alumno.....	2.118.637,00		2.118.637,00	1.527.877,92	465.849,08
TOTAL.....	6.179.895,68	1.177.797,88	7.357.693,56	7.063.353,48	294.340,08

PRESUPUESTO DE INVERSIONES

DENOMINACION	Presupuesto	Modificaciones	Total habilitado	Realizado	Remanente
Construcción Inmuebles.....	2.400.000,00	304.343,07	2.704.343,07	2.551.171,25	53.171,82
Mejora de Inmuebles.....	550.000,00	400.000,00	150.000,00	100.000,00	50.000,00
Maquinaria y Equipo.....	921.829,97	250.000,00	1.171.829,97	585.125,00	586.704,97
Mobiliario y Biblioteca.....	180.000,00		180.000,00	180.000,00	
TOTAL.....	4.051.829,97	954.343,07	4.206.173,04	3.516.296,25	689.876,79

PRESUPUESTO DE INGRESOS

Subvenciones:

Ministerio de Educación Nacional.....	175.000,00 pesetas.
Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid.....	50.000,00 »
Instituto Nacional de Previsión.....	500.000,00 »

Aportaciones de Empresas:

Standard Eléctrica.....	61.388,50 »
Cámaro Oficial de la Industria.....	15.000,00 »

Ingresos propios:

Productos T. Mecánico.....	20.269,48 »
» T. Electricidad.....	11.347,41 »
» T. Forja.....	1.189,63 »
» jardín y otros.....	17.288,96 »

Aportación de la Delegación Nacional de Sindicatos:

Gastos sostenimiento.....	6.211.869,50 »
Presupuesto de inversiones.....	3.579.649,73 »

TOTAL..... 10.579.649,73 pesetas.

PROFESORADO

El personal docente de la Institución Sindical "Virgen de la Paloma" está integrado por Profesores titulados y Maestros nacionales para la Tecnología, Teórica y clases de cultura y formación; y Contra maestros, Maestros y Ayudantes para las prácticas de taller.

El cuadro de Profesores titulados, Aparejadores, Ayudantes de O. P., Doctores, Licenciados, Peritos y Técnicos Industriales en diversas especialidades, Profesores de Dibujo, Educación Física y Maestros Nacionales tiene a su cargo las enseñanzas fundamentales y las preparatorias, sumando en total 61.

Los talleres están asistidos por una plantilla docente de tres Contra maestros, treinta y un Maestros y treinta y dos Ayudantes, que sirven las distintas especialidades encuadradas en las denominaciones generales de Mecánica, Automovilismo, Artes Gráficas, Forja y Fundición, Electricidad, Carpintería, Construcción y Dibujo.

Uniendo a estas cifras el personal directivo, religioso, sanitario, administrativo y subalterno pasan de doscientas personas las que forman la Institución para atender a su compleja organización y necesidades.

En este apartado en que estamos exponiendo circunstancias del personal docente, florón hermoso de la mejor escuela forjadora de hombres de España, encaja, precisamente, el señalar la más dura dificultad que encontró la Institución en su período inicial: la falta de educadores propios. Y este problema era más grave en los cuadros de talleres que en los de universitarios, porque éstos podían no tener vocación pedagógica ni una visión clara de su función social, pero no hay duda que instintivamente se acercaban a las aulas con un espíritu de comprensión muy favorable a la tarea encomendada. Y entre los más jóvenes había calado hondo la guerra y provenían de las nuevas promociones de las organizaciones juveniles y universitarias.

El personal docente de talleres no era obligado a una rigurosa selección ni concurso en aquellos primeros tiempos. Bastaba con más voluntad y honradez en la tarea que otra cosa. La mayor parte de este personal proviene del campo obrero, y llegaban a la escuela con una mentalidad de taller; para ellos la Paloma era un lugar de trabajo donde enseñaban oficio a los aprendices y estaban exentos de las condiciones laborales de la empresa privada. No podía ser de otra manera, ya que en nuestra Patria nunca hubo planteles importantes de hombres preparados para la formación profesional obrera en gran escala.

La Institución tuvo que hacer a sus propios maestros sin dejar de marchar, y pese a los grandes peligros que esto encarna, vió su premio en el logro de una estupenda minoría de educadores idóneos. Antes, cuanto más, eran maestros de oficio; hoy son profesores de formación social. Laboran con espíritu de equipo; con conciencia pedagógica y con un sentido de responsabilidad personal y solidaria al servicio de la obra más gran-

de y trascendente que hoy se pueda realizar en España, que es la de hacer el modelo humano de una sociedad auténticamente cristiana.

Claro está que no se ha llegado a lograr el tipo ideal del educador moderno que deseáramos, mas cuanto hemos escrito sobre este punto es una realidad que no escapa a quien sigue de cerca la revolución que se está produciendo en nuestra enseñanza media profesional. Y porque están plenamente poseídos de esa conciencia personal de ser y solidaria de hacer, cumplen su misión con sencillez y en silencio. Por triste experiencia sabemos que el escándalo y la confusión son manifestaciones morbosas del más solitario y negativo individualismo doméstico, que no se resigna a morir en esta época de las grandes dianas colectivas y supranacionales.

RESUMEN ECONÓMICO

Para punto final de este trabajo vamos a exponer brevemente algunos datos de orden económico, ajustándonos a los ejercicios del año 1949, último de los que obran en nuestro poder.

Aclaremos antes que la Institución Sindical Virgen de la Paloma es total y absolutamente gratuita desde la matrícula al título profesional. Libros, herramientas, material pedagógico y de talleres, la comida de mediodía, ropa de trabajo, atuendo deportivo, servicios sanitarios, etc., se les proporciona a todos los alumnos. A fin de evitar que abandonen la Institución antes de completar los estudios y el aprendizaje, desde el tercer curso los muchachos perciben una gratificación en metálico; aparte, los premios mensuales de cursos, talleres, aplicación y disciplina. El gasto por alumno pasa de las 3.500 pesetas anuales.

El curso nocturno para jóvenes que ya se encuentran empleados en fábricas y talleres, y al que acuden diariamente a perfeccionar sus conocimientos 500 alumnos, es también gratuito, teniendo a su disposición todos los elementos de que dispone la Institución, y de las que se sirven en las tres horas diarias de clase desde primeros de octubre a finales de junio.

Este estado refleja, además del desarrollo del Presupuesto de Sostentamiento, las cifras iniciales previstas, las modificaciones introducidas en el curso de este ejercicio, gastos realizados (satisfechos y contraídos) y, por último, los resultados que ofrece la liquidación. (Véase pág. 214.)

Demuestra la cuantía de los ingresos y aportaciones obtenidos, señalando su procedencia, de modo que permite conocer sobre cuál de los Organismos que se indican recae el principal financiamiento de la Institución.

Y como rúbrica, después de abstenernos deliberadamente de hablar de obras en construcción y planes y proyectos de pronta aplicación para mejora, digamos que la Institución Sindical de Formación Profesional Virgen de la Paloma está valorada en cien millones de pesetas.

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

SANCIONES A EFECTOS DE CONCURSOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO. RECTIFICACIÓN DE ERRORES POR LA ADMINISTRACIÓN

Recurso de agravios interpuesto por don José Toba Fernández contra O. M. de 5 de junio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de marzo de 1952; B. O. del E. de 5 de octubre, página 4.543).

Al revisarse el expediente de depuración del recurrente le fué impuesta a éste, en 2 de noviembre de 1949, la sanción de traslado fuera de la provincia, con prohibición de solicitar vacante durante dos años. Una Orden ministerial de 16 de mayo de 1950 acordó la cancelación de la nota desfavorable que en el expediente personal del interesado había de determinar la sanción referida; pero un año después, en 26 de mayo de 1951, el Ministerio, teniendo en cuenta que en la fecha en que se acordó la cancelación no había cumplido aún el interesado la sanción impuesta, declaró nula la Orden anterior.

Entretanto, el 1 de febrero de 1951 se convocó concurso de traslados para la provisión de Regencias de Escuelas anejas a las del Magisterio, concurso en el cual fué desestimada la solicitud del interesado de que se le adjudicase vacante. Combatida tal desestimación en gravios, el Consejo de Ministros entendió:

a) Que dada la sanción que al recurrente le había sido impuesta, es obvio que éste no podía concursar en la ocasión en que lo intentó.

b) Que "la circunstancia de que por Orden ministerial de 16 de mayo de 1950 se cancelara la nota desfavorable que en su expediente figura como consecuencia de la sanción a que se ha hecho referencia, impuesta en virtud de expediente de depuración, no afecta para nada al cumplimiento de la penalidad de traslado, con prohibición de solicitar vacante, que pesa sobre el interesado, toda vez que dicha cancelación no podrá ser hecha, como ordena el art. 205 del vigente Estatuto del Magisterio, sino después de cumplida la sanción, por lo que fué anulada dicha cancelación por el propio Ministerio que la acordó, cuando observó la equivocación que había incurrido; lo cual cae perfectamente dentro de la facultad de la Administración

de rectificar sus errores cuando éstos son puramente materiales, sin necesidad de otra formalidad que anular la resolución anterior, ni sujetarse a plazo alguno, y tanto más cuanto que en este caso el Ministerio volvió sobre sus propios actos apenas transcurrido un año de cometer el error".

BARRIOS O ANEJOS A EFECTOS DE CONCURSILLOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO

Recursos de agravios interpuesto por don José Tomás Alonso Sánchez y otros contra O. M. de 10 de abril de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de mayo de 1952; B. O. del E. de 5 de octubre, página 4.544).

En el concursillo de traslados convocado por Orden ministerial de 2 de enero de 1951 solicitaron vacantes en Bilbao (capital) varias maestras, con destino en localidades que en otro tiempo fueron barrios o anejos de Erandio, y que, al anexionarse en 1940 este Municipio al de la capital de Vizcaya, figuran hoy en el Nomenclátor oficial como barrios de ésta. Sabido es que el art. 52 del Estatuto del Magisterio, en su párrafo segundo, establece que "es absoluta la prohibición de tomar parte en el concursillo a los maestros de barrios y anejos que obtuvieron escuelas en los mismos como entidades independientes de censo propio. Sólo podrán solicitar en el concursillo escuelas de la localidad cuando, por anexión a la misma del barrio o anejo, desaparezca como tal entidad independiente del Nomenclátor oficial que rija en la fecha de la Orden de convocatoria". Con fundamento en estos preceptos fueron excluidos del concursillo los maestros en cuestión, quienes interpusieron entonces recurso de agravios, alegando:

a) La anexión de Erandio a Bilbao. El acuerdo desestimó esta alegación como carente de fundamento, dado el hecho de que los recurrentes no habían obtenido sus escuelas como pertenecientes a Erandio, sino como pertenecientes a los barrios aludidos, y éstos, pese a la anexión, continúan figurando como barrios, bien que ahora lo sean de la capital, en el Nomenclátor.

b) La analogía de su caso con el resuelto por el acuerdo de 1 de julio de 1949 (B. O. del E. de 27 de septiembre) en el recurso de agravios del señor Rodríguez Turrión. Pero, como el acuerdo hace notar, no existe tal analogía, pues el mencionado señor había obtenido su escuela como correspondiente a la localidad de Erandio, y no como perteneciente a algún barrio o anejo de los aún subsistente en el Nomenclátor.

(1) Por necesidades de confección se limita esta crónica a los acuerdos del Consejo de Ministros aparecidos en los *Boletines Oficiales del Estado* correspondientes a octubre del año en curso.

RECUPERACIÓN DE DESTINOS POR MAESTROS SANCIONADOS

Recurso de agravios interpuesto por don José González Peiró contra denegación tácita de recurso de alzada (Acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de mayo de 1952; B. O. del E. de 11 de octubre, pág. 4.666).

Se planteaba en este recurso la cuestión, ya abordada en varias ocasiones por la jurisprudencia de agravios, de si los maestros que hubieran perdido sus destinos en virtud de sanción impuesta como consecuencia de expediente de depuración, tienen un derecho preferente a recuperar su anterior cargo una vez cumplida la sanción, o si, por el contrario, quedan sometidos al régimen general, y habrán de obtenerlo con arreglo a los procedimientos ordinarios previstos en el Estatuto del Magisterio.

El acuerdo resolvió, una vez más, que "una vez cumplida por los interesados la sanción que les fué impuesta renace en los mismos el derecho a ocupar sus anteriores destinos, pero únicamente en potencia, es decir, con sujeción a los medios normales de provisión de vacantes establecidos en la legislación especial del Magisterio".

PRETENSIÓN DE USAR POR SEGUNDA VEZ EL DERECHO DE CONSORTE EN LOS CONCURSOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO

Recurso de agravios interpuesto por doña María del Carmen Inchausti del Río contra O. M. de 4 de junio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 17 de mayo de 1952; B. O. del E. de 17 de octubre, pág. 4.758).

El turno de consortes facilita, como es sabido, a los maestros y maestras la posibilidad de residir en el mismo Ayuntamiento que su cónyuge, y se trata de un privilegio que, salvo en casos excepcionales, sólo una vez puede ejercitarse. Ahora bien: como no todos los Ayuntamientos se reducen a una localidad, sino que con frecuencia constan de varias, muy distantes a veces unas de otras, ocurre en ocasiones que los maestros, movidos por un lógico afán de aproximarse lo más posible, solicitan y obtienen en los concursos localidades que, si bien pertenecen al Ayuntamiento de su consorte, distan no obstante del domicilio verdadero de éste lo suficiente para hacer difícil o imposible una auténtica vida en común.

Un caso así animó a la recurrente a pretender, contra la expresa prohibición del Estatuto de Magisterio, hacer uso por segunda vez del privilegio en cuestión. Planteada su pretensión en agravios, fué desestimada, por entender el Consejo de Ministros que "el respeto que a la Ley merece el deber de convivencia de los cónyuges, sancionado por el artículo 56 del Código civil, es tan notorio como para motivar la existencia de un turno excepcional y privilegiado en los concursos generales de traslados, pero claro es que del privilegio se salta-

ría al abuso si de él se pudiera usar tantas veces como sus titulares tuvieran a bien; debiendo, por lo demás, hacerse constar que es al concursante a quien toca estudiar las vacantes de su preferencia, y determinar si conviene o no a su personal interés agotar el derecho que por una vez le concede el Estatuto; bien entendido que si usa y consume su derecho, como ha ocurrido a la recurrente, desplazando posiblemente, por virtud de su privilegio, a otros concursantes a la plaza que a él se le ha adjudicado, el perjuicio o beneficio que pueda obtener son el resultado de su sola, libre y más o menos acertada elección".

Nos parece que en esta ocasión la jurisprudencia de agravios, que ha tendido siempre a la máxima amplitud posible, dentro de lo justo, en la interpretación del derecho de consortes, se desvía un tanto de su línea habitual. No en el fondo (ya que es sobradamente evidente la imposibilidad de utilizar el turno por dos veces, fuera de los casos de excepción taxativamente determinados en el Estatuto), sino en la forma. Porque el nervio de la cuestión (marginal a la legislación positiva) no está en la posibilidad de que haya maestros que quieran utilizar el turno de consortes tantas veces como les parezca bien, sino en la realidad de que, como al principio se apuntaba, hay quien de buena fe utiliza el turno para acercarse a su familia, y consiguiéndolo sólo en parte, se cierra así el camino para una reunión definitiva posterior. Y ello podría quizá tenerse en cuenta en su día, cuando se trate de modificar o corregir los preceptos correspondientes del Estatuto. Si hoy pueden acogerse al privilegio por dos veces los que se hallen en posesión del carnet de familia numerosa, los que se hubiesen separado por ganar uno de los cónyuges unas oposiciones y los que la Administración separe por decisión no promovida por los interesados, acaso fuera conveniente establecer una cuarta excepción en favor de quienes, aun reunidos en un mismo Ayuntamiento, se hallen separados de hecho, siempre que, como es claro, lo que se persiga no sea una nueva reunión "oficial", sino una auténtica coincidencia en un mismo punto de residencia. Tratándose de una cuestión de hecho, la facultad de acogerse a la excepción podría condicionarse a los informes positivos de la Inspección de Enseñanza Primaria, o de la Comisión Provincial de Educación, o de otro organismo.

SITUACIÓN DE LOS MAESTROS SANCIONADOS, A EFECTOS DE CONCURSO, UNA VEZ CUMPLIDA LA SANCIÓN

Recurso de agravios interpuesto por doña María Solé Sabaris contra O. M. de 11 de julio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 17 de mayo de 1952; B. O. del E. de 19 de octubre, página 4.786).

En la convocatoria de un concurso para la provisión de plazas de Directores de Grupos Escolares se preveían dos clases de solicitantes: los que al tiempo de solicitar regentasen en propiedad plaza de Director, y los que en la misma fecha se encontrasen sin destino en propiedad como tales Di-

rectores. Cierta concursante, propietaria en otro tiempo de una Dirección, que había sido privada temporalmente de su cargo por depuración y tenía ya cumplida, en el momento del concurso, la sanción impuesta, fué incluida en el segundo de los grupos mencionados, y recurrida en agravios por otra concursante tal inclusión (por la trascendencia que ello tenía en cuanto a la asignación de puntos), el Consejo de Ministros la confirmó, sin precisar de más fundamentos que la evidencia misma de su procedencia, dados los antecedentes que se han expuesto.

DERECHO PREFERENTE A LA INDEMNIZACIÓN POR CASA-HABITACIÓN QUE SE CONCEDE A LOS MAESTROS NACIONALES

Recurso de agravios interpuesto por don Justo Fernández Domínguez contra O. M. de 6 de abril 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 17 de mayo de 1952; B. O. del E. de 20 de octubre, pág. 4.802).

Una maestra obtiene un destino provisional en determinada localidad, y, previa la opción a que se refiere el art. 177 del Estatuto del Magisterio, le es asignada una indemnización por casa-habitación. Meses después, y en virtud de concurso de traslados, obtiene la propiedad de su destino; pero en el mismo concurso es destinado a la localidad otro maestro, con mejor situación escalafonal, el cual, invocando esta circunstancia, lo establecido en el art. 185 del Estatuto, y el hecho de haber sido los dos nombrados en propiedad en la misma fecha, pretende se le reconozca un derecho preferente al de la maestra para optar por la indemnización, ya que, a su juicio, la opción que aquélla realizó, en situación de provisionalidad, carecía de eficacia a los efectos de los artículos citados. Su pretensión fué desestimada por el Consejo de Ministros, con fundamento en la siguiente doctrina:

a) El art. 176 del Estatuto del Magisterio se refiere a "todos los maestros que desempeñen Escuela Nacional", y el 177 a los maestros en general; "por lo que, en principio, no pueden interpretarse estos preceptos a favor de los que ocupen únicamente la plaza en propiedad, toda vez que la ley no restringe su aplicación, y la necesidad que viene a satisfacer dicha norma es común lo mismo a maestros propietarios que a provisionales".

b) "Esta interpretación viene abonada por la naturaleza misma del cargo de maestro con destino provisional, ya que esta situación, aparte de tener efectos iguales a la de propietario en algunos casos, como en lo relativo al tiempo de servicios, que se entenderá acumulado al servido en la primera escuela que se obtenga en propiedad (artículo 40 del Estatuto), se origina por diversas causas entre los nombramientos del Magisterio Nacional de carácter forzoso, según se desprende del art. 80 y concordantes del mismo Estatuto; lo que impide dar a los maestros, que se encuentran en la situación referida, un trato distinto del que corresponde a los propietarios, en un extremo que afecta a todos indistintamente".

c) Por último, "el art. 185 del Estatuto, en su

párrafo segundo, al establecer el orden para obtener nuevo alojamiento entre los ya residentes en la localidad, se refiere en segundo término a los interinos; de donde debe inferirse que, en primer lugar, coloca sin diferenciarlos a los maestros propietarios y provisionales, pues otra interpretación supondría darles trato de preferencia a los interinos sobre los provisionales, lo que es totalmente opuesto al espíritu y letra del repetido Estatuto del Magisterio".

RECURSOS: AUDIENCIA DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. CONGRUENCIA ENTRE LO PEDIDO Y LO RESUELTO. NULIDAD DE ACTUACIONES. RECURSO DE INCOMPETENCIA

Recurso de agravios interpuesto por don Hilario Salvador Bullón contra O. M. de 17 de julio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 15 de mayo de 1952; B. O. del E. de 25 de octubre, página 4.887).

Por Orden de la Dirección General de Enseñanza Universitaria fué estimada una reclamación de don Hilario Salvador Bullón contra el acuerdo que le excluía de la lista de opositores a cátedras de Derecho administrativo de las Universidades de Zaragoza y Salamanca. Pese a su naturaleza estimatoria, la Orden de referencia fué impugnada por el interesado en recurso de alzada, "comprendiendo los de queja e incompetencia", alegándose en el recurso dos motivos de impugnación: primero, incompetencia de la Dirección General para resolver; segundo, falta de audiencia del Consejo Nacional. Además, estimaba el recurrente que en la Orden combatida había "ciertos puntos que quedan oscuros y que determinan una lesión de nuestros derechos administrativos en relación con los de los restantes opositores", con lo cual se refería al hecho de haberse pasado, a la sazón, los plazos reglamentariamente establecidos para recusación de los miembros del Tribunal y presentación de opositores; suplicando, en consecuencia, le fueran abiertos tales plazos.

La Orden ministerial de 17 de julio de 1951 estimó el anterior recurso, ordenando la revocación de la Orden impugnada, y que se repusiese el expediente al trámite de informe de la Sección de Universidades para proseguir su tramitación reglamentaria. Mas tampoco con esto quedó contento el recurrente, quien seguidamente interpuso, contra la citada Orden ministerial, recursos de reposición y agravios, por entender que ésta:

a) Había prescindido, indebidamente, de oír en el recurso al Consejo Nacional de Educación.

b) Era incongruente con lo pedido, ya que la súplica del recurso no se dirigía a combatir el fondo de la resolución de la Dirección General, sino a pedir la subsanación de los defectos enunciados.

Ambas alegaciones fueron desestimadas por el Consejo de Ministros, con fundamento en la siguiente doctrina:

a) "Si bien el art. 12, apartado b), de la Ley de 13 de agosto de 1940 señala como preceptiva la audiencia del Consejo Nacional de Educación en los recursos de alzada contra acuerdos de la Sub-

secretaría y Direcciones Generales (2), exigencia reiterada por la norma 6.ª, apartado b), del texto refundido para los recursos del Ministerio de Educación Nacional, aprobado por Orden ministerial de 3 de diciembre de 1947, esta exigencia no alcanza a los recursos de incompetencia en ninguno de ambos textos". Ahora bien: "el señor Salvador Bullón interpuso un recurso de alzada, comprendiendo los de queja e incompetencia; formulando alegaciones de las cuales unas (la incompetencia del Director general) eran típicas de un recurso de incompetencia; otras, como la falta de audiencia, en el primer expediente, del Consejo Nacional de Educación, podían ser propias de un recurso de queja o de uno de alzada...; y unas terceras, las de rehabilitación o apertura de plazos, que en realidad entrañaban nuevas cuestiones no dilucidadas por la resolución que impugnaba. Y como de todas estas alegaciones la primordial, y que en primer lugar debía ser examinada, por cuanto su estimación implicaba la declaración de nulidad del acto recurrido, y porque, aun no alegada, hubiera debido ser acusada de oficio por la Administración, era la relativa a la falta de competencia, ha de estimarse ajustada a derecho la conducta del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto dió al recurso el valor y lo tramitó como de incompetencia; sin que exista, consiguientemente, el vicio alegado, dado que en este tipo de recursos no es obligada la audiencia del Consejo Nacional de Educación".

b) En cuanto a lo segundo, la incongruencia entre lo pedido y lo resuelto, existe, efectivamente; "pero sin que ello sea debido a error, defecto o ilegalidad en la Orden impugnada, sino al absurdo jurídico que envuelven las pretensiones del recurrente, quien, por un lado, denuncia el vicio de incompetencia..., y por otro pide "que se subsane" este "defecto procesal", cuando el vicio de incom-

petencia es radical e insubsanable, y una vez conocido por la Administración, fuerza a declarar la nulidad del acto que adolece del mismo y de todos los trámites que le siguieron". Pudiendo decirse otro tanto respecto de la peregrina manifestación del recurrente de que "el fondo" de la resolución de la Dirección General es firme, porque no lo ha impugnado; cuando el fondo y la forma y todos y cada uno de los extremos de una resolución dictada por órgano incompetente, con tanto mayor motivo cuando es el propio recurrente quien denuncia la incompetencia, son nulos y carentes de valor, por serlo la resolución en su integridad.

En el período de tiempo a que esta crónica se contrae han aparecido también en el *Boletín Oficial del Estado* los siguientes acuerdos del Consejo de Ministros, que por su intrascendencia, ya que en ellos no se entra en el fondo de las cuestiones planteadas, se ha considerado innecesario extractar:

De 23 de mayo de 1952 (*B. O. del E.* de 18 de octubre, pág. 4.773), en el recurso de agravios interpuesto por doña María Misericordia Pando Gómez contra Orden ministerial de 25 de mayo de 1951, que se declaró improcedente por falta de recurso previo de reposición.

De 27 de junio de 1952 (*B. O. del E.* de 21 de octubre, pág. 4.818), en el recurso de agravios interpuesto por don Gerardo Rodríguez Salcedo contra Orden ministerial de 14 de septiembre de 1951, que se declaró improcedente por el mismo motivo que el anterior.

Y de 17 de mayo de 1952 (*B. O. del E.* de 5 de octubre, pág. 4.545), en el recurso de agravios interpuesto por doña Simona Mercedes Gil Alonso contra Orden ministerial de 27 de febrero de 1951, que se declaró improcedente como interpuesto fuera de plazo.

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA

(2) Hoy téngase presente la Ley de 15 de julio de 1952 (*B. O. del E.* del 17), que reorganizó el Consejo Nacional de Educación.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Partiendo del concepto de que la mayor parte de los universitarios es todavía mediocre, un articulista comienza señalando que empieza a formarse en la Universidad a hombres. "Hasta no hace mucho, la Universidad era una incubadora de selección —selección en serie—, y sus productos acusaban ya ese marchamo que ahora viene a señalarse como inauténtico y crudamente diferenciativo". Desde el 1939 se fijaron las metas, que se cumplen, aunque muy lentamente; siendo el actual un buen momento de mejoría (1).

Por otra parte, un editorialista contrasta diferentes épocas de la Universidad, en la que hoy encuentra conciencia de su función docente y de su misión formativa (2). Otro, con ocasión de la apertura de curso, resalta la importancia de la Universidad para la sociedad (3).

A quienes critican a la Universidad... "... cabe replicar que la puerta de la Universidad se halla siempre abierta, y que, dentro, hay una biblioteca en donde el que quiere estudiar y tiene vocación por la ciencia —que, en definitiva, es el que verdaderamente importa que estudie— puede trabajar tanto como le plazca. La función del catedrático, del maestro de cultura superior, es muy diferente de la del maestro que nos enseñó las primeras letras. El catedrático es el hombre especialista en una materia científica: él nos muestra los caminos y veredas de su disciplina; su función es señalarnos rumbos; pero la labor de estudio —...— queda reservada solamente al grupo de elegidos, a esa minoría rectora que, como por un proceso de selección natural, ha salido de la Universidad". La Universidad deja una huella indeleble en quienes han pasado por ella (4).

Una crónica sobre la Semana de la Universidad, celebrada en la Universidad de Santander, replantea el tema de la misión de la Universidad (5), así como algunas glosas del discurso del Ministro-Secretario del Partido en la Reunión Nacional de Mandos del S. E. U., ya reseñado (6).

CURSO PREUNIVERSITARIO

Aparte de las referencias a este tema, contenidas en entrevistas y artículos que reseñamos en el subapartado

(1) T. Sierra Bueno: "Hacia una Universidad total", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

(2) Sin firma: "Universidad en servicio", *Línea* (Murcia, 7-X-52).

(3) Editorial: "La Universidad inicia el curso", *Mediterráneo* (Castellón, 4-X-52).

(4) L. Moure-Mariño: "Principio de curso", *Faro de Vigo* (9-X-52).

(5) Sin firma: "La Universidad como problema", *Correo Literario* (Madrid, 1-X-52).

(6) *Línea* (Murcia, 23-IX-52); *Voluntad* (Gijón, 25-IX-52); S. Alonso Fueyo, *Levante* (Valencia, 26-IX-52); *Juén* (26-IX-52).

siguiente, han sido publicados algunos artículos específicamente sobre este tema.

"O se distingue un Bachillerato universitario (de siete cursos) del Bachillerato técnico (de seis cursos) y del Bachillerato elemental (de cuatro, para carreras cortas), o la Universidad española recibirá un aluvión aún más informe, atroz e inmaturo del que viene recibiendo hasta ahora". Termina señalando la imprescindible necesidad de hacer dura y limpia selección, como único medio de elevar la cultura española, frente a la mangancia y las recomendaciones (7).

Otro publicista se refiere a la reforma de las Facultades de Ciencias, Medicina y Farmacia. Con el nuevo curso primero se instaura "un nuevo método de selección de la juventud universitaria, y una nueva vía de acceso de la misma a la Universidad". Gracias a Dios —prosigue, que se desechó la idea del examen de ingreso. Las Facultades no abrirán la puerta definitiva de acceso sino a quienes hayan cursado con aprovechamiento un primer año de estudios generales. "Gran acierto, sin duda. Porque aunque quepan objeciones y reparos, una cosa es innegable: seleccionar el alumnado como lo seleccionan actualmente las Escuelas técnicas españolas es algo tan absurdo que nadie, como no le apasionen metálicos intereses de clase, se atreverá en conciencia a defender" (8).

Por otro lado, un editorialista opina: "Frente a la opinión, naturalmente parcial, de los padres de familia, hay un docto y numeroso grupo que pide un examen de ingreso riguroso, para evitar que volvamos a la vergüenza de los licenciados y doctores incapaces de redactar correctamente un informe y aun, a veces, de escribirlo sin faltas de ortografía". "Frente a éstos hay otro grupo... que atribuye importancia máxima al problema de las vocaciones". Cree que se deben armonizar ambos criterios. "Se recomienda un curso preparatorio, durante el cual los profesores, en íntimo contacto con los alumnos, ayuden a éstos a conocerse a sí mismos y a dar con su verdadera vocación..." "... la experiencia tiene sobradamente desacreditados los cursos preparatorios de Facultad, que en rigor no sirvieron nunca para nada. Tal vez pudiera conseguirse el fin que se persigue en cursos reducidos a una docena de alumnos para cada profesor; pero en los actuales, que suelen pasar, con mucho, del centenar de matriculados, es dudoso que la mayoría de los profesores lleguen a tener de ellos más que un concepto muy superficial, y su influencia será muy relativa". "Entendemos, pues, que en la Universidad deben entrar los estudiantes de Enseñanza Media, previo un examen, de la clase que se quiera, siempre que les obligue a acreditar la cultura general necesaria para aprender los estudios superiores. En cuanto a la selección de vocaciones, esti-

(7) E. Giménez Caballero: "El Curso preuniversitario y la cultura española", *La Voz de España* (San Sebastián, 14-X-52). Idem, *Información* (Alicante, 22-X-52).

(8) Rabanal: "Nebulosa. Un nuevo método de selección", *La Noche* (Galicia, 2-X-52).

mamos que debe preocupar seriamente a las autoridades académicas, pero aún no creemos que se haya llegado a una adecuada solución" (9).

ORGANIZACIÓN

Un articulista señala que "la política de Enseñanza del Régimen está centrada en una sincera actitud de continuidad" y luego enumera Decretos, Ordenes, renovaciones de autoridades académicas, nuevas creaciones, etcétera, llevadas a cabo durante el curso académico pasado (10). Otro, con motivo del principio de curso, evoca Catedráticos de otros tiempos de la Universidad vallisoletana (11).

Sobre la ceremonia de apertura de curso, encontramos dos pareceres contrarios. "Estamos viviendo la primera jornada de un nuevo curso. Todo nuevo curso se abre con un discurso. Ello quiere decir que el discurso es el gran recurso de toda apertura de curso. Pocas veces, pese a mi oficio, he asistido a la fiesta académica de la apertura. Y de esas mismas pocas veces no guardo sino malos recuerdos". "... un sabio se asomaba al púlpito para leer una monografía que nadie escuchaba, ni dejaba escuchar". "Salvadas todas las distancias, yo conservo mis recuerdos del Café Iris y del Bar Central [por sus orquestas], por ejemplo, en el mismo estante en que archivo los que me quedan del paraninfo de la Universidad de Salamanca" (12).

La otra opinión, después de historiar algunas de estas disertaciones, en forma de reportaje, afirma: "Las disertaciones que abren el curso académico constituyen para cada una de las Facultades una aportación sapiente, que debe ser estudiada y valorada en la historia de las ciencias y aun en la historia de las Universidades..." (13).

El Rector de la Universidad de Madrid, en el acto de apertura de curso, informó sobre lo llevado a cabo durante su primer año de gestión rectora. Su informe es según los seis caminos posibles y complementarios que en su discurso de un año antes señaló. Son:

1. *Robustecimiento de la unidad universitaria.*—En este sentido se han hecho los actos de homenaje a figuras egregias, resucitando la *Revista de la Universidad*. Se habrá culminado esta meta cuando realmente funcione el "claustro general" de la Universidad.

2. *Cuidado de la formación profesional.*—Creación de la Escuela de Estadística, y luego informa por Facultades. En la de Filosofía y Letras, la Escuela de Lectores y el Instituto de Psicología. En la de Ciencias, su nuevo plan de estudios, cuidando la preparación técnica e industrial de sus Licenciados. Señala el problema de las prácticas. En la de Derecho, la normalización de la plantilla de Catedráticos, la reinstalación de dos Seminarios y los Cursos de formación práctica. En la Medicina, mejoría en el rendimiento del Hospital de San Carlos, conversaciones entre la Facultad y el Seguro Obligatorio

de Enfermedad, para terminar el Hospital Clínico de la Ciudad Universitaria, y el establecimiento de repetitorios dentro de la Facultad. En la de Farmacia, los Cursos de perfeccionamiento profesional y de idiomas. En la de Ciencias Políticas y Económicas, los Doctorados de especialización, estando en estudio la integración de los Altos Estudios Mercantiles. En la de Veterinaria, Cursos de perfeccionamiento.

3. *Formación teórica de los universitarios.*—En este sentido se continuó con Aula de Cultura, todavía en período germinal, así como el curso del doctor Panikker, sobre "Sentido cristiano de nuestro tiempo".

4. *Revisión de lo que se ha venido haciendo para lograr una educación cristiana, española y estética de los universitarios.*—"¿Será éste el curso académico en que este doble deseo, el de ver y el de mejorar, comience a quedar satisfecho, en lo que a esta cuarta exigencia se refiere? Dios lo quiera y nosotros con El".

5. *Mejorar la investigación científica.*—Hace falta: buena disposición de los hombres y medios. La Universidad sufre "enorme penuria". Mientras el Estado no cambie su actitud presupuestaria, sólo caben dos medios: Conexión con el Consejo y ayuda privada. Existe en estudio un proyecto de coordinación de la Facultad de Farmacia con los Institutos correspondientes del Consejo. Luego, cita dos casos de ayuda privada.

6. *Apelar a la sociedad y al Estado a que ayuden.*—Se han organizado la "Asociación de Amigos de la Universidad de Madrid", la Cátedra Madrid, La Cátedra Juan Boscán, la Fundación Huntington.

Esto es lo realizado, pero —prosigue— hay que continuar laborando. Seguidamente, pasa a estudiar la misión del Rector, que define como: "la petición como norma". Cuádruple petición rectoral: "Al Estado [dinero y garantías para la selección del profesorado], a mis compañeros [que procuren cumplir según el nivel más alto, siendo verdaderos docentes-maestros y sin formar grupos hostiles], a los alumnos [una alegre gravedad] y a la sociedad [atención y cooperación]". La meta de estas cuatro peticiones es lograr una Universidad vigorosa (14). Un editorialista glosa con elogios este informe (15).

En una entrevista, el Director General de Enseñanza Universitaria pone de relieve que el propósito de la nueva reglamentación universitaria es el elevar el nivel formativo de la Universidad, para extirpar su mediocridad actual. Pasados los cinco años previstos por la Ley desde su promulgación, se está estudiando su revisión. Se ha visto la conveniencia de la Ley, siendo necesarias algunas modificaciones. "España no tiene aun la Universidad que necesita". "El Estado y la sociedad, por igual, deberán en día no lejano asumir en esto sus obligaciones respectivas". Como cuestión previa se encuentra la adecuación de los planes de estudio. El primer año universitario habrá de cumplir una doble finalidad: de formación y de selección del alumnado (16).

En el diario *Arriba* se publicó una serie de reportajes de Decanos de la Universidad de Madrid, que extractamos a continuación, por orden de fechas.

El Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas considera que el nuevo plan de su Facultad in-

(9) Editorial: "El ingreso en la Universidad", *Sevilla* (3-X-52).

(10) R. Suau Tugores: "La Enseñanza...", *Correo de Mallorca* (1-X-52).

(11) F. J. Martín Abril: "La Universidad de ayer", *Diario Regional* (Valladolid, 24-IX-52).

(12) Rabanal: "Nebulosa. Océánico rumor", *La Noche* (Galicia, 3-X-52).

(13) L. Araujo Costa: "Principio de Curso", *A B C* (Madrid, 18-X-52).

(14) P. Laín Entralgo: "Un año de gestión rectoral", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

(15) Editorial: "La Universidad y la vida española", *Arriba* (Madrid, 4-X-52).

(16) I. Arroyo: "... El Director General de Enseñanza Universitaria explica el alcance de la nueva reglamentación de la Enseñanza", *La Tarde* (Málaga, 25-X-52).

tenta "aumentar la formación humana y social desde los primeros cursos", y aumentar el grado de especialización". Se añade a la Facultad el quinto curso. Las especializaciones serán: Estudios Político-administrativos, Sociales, Internacionales, Hispanoamericanos. Por otra parte, considera acertado el que se cree en Barcelona la Facultad de Ciencias Económicas. Por el momento, los Licenciados de la Facultad son pocos, como para tener la exclusiva de presentarse a las oposiciones a Cátedras y Adjuntías de la Facultad. El personal docente se encuentra en forma absolutamente reglamentaria. Y el porvenir de los egresados de la Facultad "va a más y no ha sido malo nunca" (17).

El Vicedecano de la Facultad de Farmacia considera: "En tanto que los suizos llevan gran cuidado en fundar una Universidad por cada millón de habitantes, nosotros seguimos con el mismo número desde hace muchos años, en tanto que la población tiende a duplicarse. No es, pues, problema de saturación el nuestro, sino de deficiencias. Acaso, ahondando un poco más, de presupuesto." No tiene dotación para su conservación el edificio de la Facultad en la Ciudad Universitaria, con lo cual se avería. Señala como un mal la falta de elasticidad de los planes de enseñanza. El nuevo plan comprende: un curso común a Química, Medicina y Farmacia, con valor de prueba selectiva; el segundo y tercer cursos, los conocimientos fundamentales de la carrera; en los tres últimos cursos habrá algunas disciplinas obligatorias, mezcladas con las de especialización, que serán voluntarias. Tres tipos de especialización: Industrias Farmacéuticas, Análisis Clínicobiológicos y Cultivo, Recolección y Elaboración de Drogas Vegetales. La Facultad sufre la falta de ingresos y casi del apoyo estatal. "Nos mantenemos con el importe de las matrículas del alumnado y unas ochenta mil pesetas que el Estado nos dedica. Como dato curioso puede decir usted que el presupuesto para nuestro Museo de Farmacia Hispana es tan elevado como el que atiende la totalidad de los laboratorios: concretamente, setenta y cinco mil pesetas". Por otro lado, afirma que los egresados de la Facultad se colocan todos, quizá no como quieren, pero sin agobios (18).

El Decano de la Facultad de Medicina informa que "la especialización seguirá efectuándose una vez conseguida la Licenciatura. El número de cursos será el mismo y la materia en ellos comprendida sensiblemente igual". Se hará en Escuelas de post-graduados. El curso común con Ciencias y Farmacia descongestionará los primeros cursos de la Facultad, con lo que el alumno se verá mejor atendido (19).

El Decano de la Facultad de Ciencias informa que la reforma de los planes de estudio de esta Facultad abarca a todos los cursos, pero se hará curso por curso. Este año se empieza por el curso común para Ciencias y Farmacia. "Excepto en el primer curso, no puede hablarse aun de saturación en ninguna de las Secciones". "No creo necesario, ni conveniente siquiera, que se funden o creen más Facultades de Ciencias ni más Secciones que las existentes". "Tampoco veo necesario ni conveniente fijar el número de alumnos o reducir el de los que ingresan a un número limitado". "El examen de ingreso en

la Universidad se impone cada día con más necesidad y urgencia", independientemente del Examen de Estado, que no incumbe a la Universidad (20).

El Decano de la Facultad de Veterinaria considera que el no haber Facultad de Ciencias en Córdoba y León, donde hay de Veterinaria, exige que el nuevo preparatorio se curse en la propia Facultad de Veterinaria. Además, para salvar la congestión en Ciencias, se exige autonomía pedagógica. Los estudios de Veterinaria se ampliarán en tiempo, pero no en materias. Es urgente la construcción del edificio en la Ciudad Universitaria. La Facultad ofrecerá cuatro especializaciones: Zootecnia, Patología Animal, Higiene Alimenticia e Higiene Pecuaria. Se quiere fundar también la especialidad de Avicultura. La Facultad carece del suficiente dinero para organizarse bien (21).

El Decano de la Facultad de Filosofía y Letras opina: "Por encima de todo, dar a la Facultad un mayor poder de iniciativa. ¿Quiere llamarse acaso una autonomía mayor? Llámese. Antes de la Cruzada mi Facultad era autónoma pedagógicamente". "Diga que las Letras y Ciencias Filosóficas españolas tienen hombres de gran relieve ausentes, en buena parte y por varias causas que no caben aquí, de las tareas de la Facultad. No debieran estarlo, como no lo estuvieron en otras épocas de brillantez". Por otra parte, la Facultad tiene excesivas Secciones y poca variedad en Doctorados. "La ayuda del Estado no es exigua, pero debiera incrementarse con el aumento de las tasas académicas", pasando luego a informar de ayudas particulares espontáneas. Aparte de los cursos normales, la Facultad tiene organizado su Servicio de Música, Coro, Cátedra de Música, Conciertos, etc., así como el Laboratorio de Psicología, la Cátedra Boscán. Como nuevas salidas para los egresados señala: Ingreso en Diplomacia, Lectores de Español, Agregados Culturales (22).

Otra entrevistó con el Director General de Enseñanza Universitaria informa nuevamente respecto a la Facultad de Veterinaria. "Por ahora el nuevo plan de estudios se reduce exclusivamente al primer año de la carrera, cuya finalidad es la de darles una formación complementaria de la que les facilita —a los alumnos— el Bachillerato", cumpliendo al mismo tiempo la finalidad de selección. Las materias son las mismas que para Medicina, pero cursadas en la respectiva Facultad (23).

En términos generales, un artículo sin firma afirma la plétora universitaria. "Cursos de más de mil escolares en el primer año de algunas Facultades son incompatibles con todo trabajo pedagógico serio". Cifra en 50.000 los universitarios y en 5.000 los estudiantes de Ingenieros y Arquitectura. Hace veinte años los cifra en conjunto en unos 30.000. "O a la Universidad se le dan mayores medios, o se reduce más o menos arbitrariamente el número de alumnos, o la enseñanza universitaria corre el gravísimo riesgo de no ser lo que debiera ser" (24).

En términos más abstractos se estudia, en largo en-

(20) Idem: "Entrevista con el Decano de la Facultad de Ciencias", ídem (7-XI-52). Véase J. Arroyo, *Libertad* (Valladolid, 24-X-52), y *Arriba España* (26-X-52).

(21) Idem: "Entrevista con don Cristino García Alfonso, Decano de la Facultad Veterinaria", ídem (24-X-52).
(22) Idem: "Entrevista con el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras", ídem (31-X-52).

(23) I. Arroyo: "El nuevo plan de estudios de Veterinaria", *Proa* (León, 2-X-52).

(24) Sin firma: "Plétora universitaria, *Ya* (Madrid, 27-IX-52).

(17) Martí Sancho: "Entrevista con don Manuel Torres, Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas", *Arriba* (Madrid, 17-X-52).

(18) Idem: "Entrevista con el Subdecano de la Facultad de Farmacia, doctor Casares", ídem (19-X-52).

(19) Idem: "Entrevista con el doctor García Orcóyen, Decano de la Facultad de Medicina", ídem (23-X-52).

sayo, la Orientación profesional del universitario. La mayor parte de ellos hoy están plenamente desorientados en lo que respecta a la profesión que elegirán al ser ya Licenciados. El problema de orientación profesional post-universitaria es problema de *especialización*. Hay muchos casos de despreocupación, o por timidez, o porque nadie les plantea el problema. Por otra parte, coadyuva la *rigidez* de los planes de estudio, el que sean todos *standard* y el estar supeditados a un régimen de organización *extrauniversitario*, al imponer la superioridad los planes de estudio. Aboga por una organización elástica (25).

En forma de muy extenso estudio, J. Rof Carvallo enjuicia y orienta la Didáctica de la Medicina. La misma Medicina, en el ejercicio de la profesión es pedagogía. La Facultad debe ser eminentemente formativa, inculcando hábitos: *hospitalario*, de *observación* y de *humanidad*. Estos hábitos deben complementarse con ciertas destrezas: manual, de diagnóstico, sano juicio, de lectura. Sin embargo, el núcleo más importante son los saberes concretos. La enseñanza de la Medicina ha de inculcar una *pasión de objetividad* y una *pasión de curar* "Quien la posee constitutivamente está condenado a ser buen médico *por vocación*" (26).

Una entrevista con don Rafael Amorós, Profesor de un nuevo centro preparatorio de Filosofía y Letras en San Sebastián, informa de que la finalidad de este Centro es "preparar a los muchachos que sienten la llamada de esta carrera a dar los primeros pasos en la misma". El centro comenzó a funcionar el pasado mes de octubre con ocho matrículas. Señala como salidas de esta carrera: Cátedras de Instituto, Universidad y Magisterio, Enseñanza Privada, Archivos y Bibliotecas, Inspección de Enseñanza Primaria. Pero insistiendo en que es una carrera esencialmente formativa (26 bis).

Una réplica al artículo de J. Delgado, extractado en el número anterior, plantea otra vez el problema de la Sección de Historia de América de la Facultad de Filosofía y Letras. El mismo problema, pero esta vez visto desde el punto de vista de los alumnos. Ante todo, el universitario no se siente universitario; nadie le enseña a serlo. La vocación hispanoamericana sólo cabe como vocación entre los de esta Sección. A las mujeres entonces se les echa en cara como defecto el ser mujeres. Según el anterior artículo, a la Sección sólo le falta material humano, a lo que el presente responde: "No, faltan otras muchas cosas". Antes de entrar en la Sección, nadie informa sobre ésta. Además: "No, la Sección no está bien creada ni organizada, pues no capacita para un entendimiento de lo que América fue ni es. Y, además, no es cierto que existan buenos profesores ni Seminarios de trabajo". Ahora comienza a remediarse algo, pero habría que hacer algo vivo. Por otra parte, la Sección está totalmente desconectada de las demás instituciones (27).

Dos interviús con el Rector de la Universidad de Salamanca informan nuevamente acerca de los nuevos es-

tudios de Lenguas Modernas de esta Universidad (28), en los términos de la ya reseñada en el número anterior.

Igualmente, un reportaje sobre la Ciudad Universitaria de Madrid (29).

A propósito del Congreso de Turismo recientemente celebrado en Madrid, se señala que en muchos países este tipo de estudios es universitario y que en España debe hacerse lo mismo (30).

El proyecto de la Facultad de las Artes y el Teatro sigue siendo tratado. Se le considera como una inexcusable tarea, por la situación caótica del teatro, cuya única esperanza es que lo renueve la Universidad. Se propone el plan siguiente: examen de suficiencia para el ingreso, sólo condonable a los Licenciados en Filosofía y Letras; un primer curso común de cultura; dos cursos de arte dramático; un último curso de especialización: escenografía plástica y autores dramáticos. "Desapareció el viejo Conservatorio, malo de toda maldad, y todos nos alegramos. Existe ahora una Escuela de Arte Dramático, que por hoy sigue siendo una incógnita, y que bien podría constituir ella la Sección teatral dentro de la Facultad. La Dirección General de Cinematografía y Teatro tiene en esto la última palabra. Entre tanto, la juventud, preocupada por el teatro, mantiene una actitud, si esperanzada, exigente también. Y considera que las medidas, para tener validez, han de ser inmediatas" (31).

CANARIAS

Dado que continúa perenne la polémica entre las dos islas, creemos que debe hacerse un subapartado permanente.

El diario *La Provincia* continúa en su campaña. Aludiendo a la anunciada visita del Ministro de Educación a Canarias, dice: "Así podrá apreciar las enormes lagunas que sufre la enseñanza en Canarias y tratará de ponerles remedio". "... no es justo que se proyecte la enseñanza desde una sola ciudad". "Y no se hable de disgregación de la Universidad. Eso es un pretexto para centralizar la enseñanza superior. Ejemplos palpables tenemos con el funcionamiento de la Facultad de Medicina en Cádiz..." —sigue poniendo ejemplos—. "Las Palmas de Gran Canaria, por su pujanza industrial, su Puerto de la Luz, su agricultura, su desenvolvimiento comercial, tiene perfecto derecho a que se le dote de varias Facultades, entre ellas la de Ciencias Económicas y Políticas, Farmacia, etc." "No creemos que se pueda redactar un proyecto de ordenación cultural sin antes escuchar a las fuerzas vitales de las islas". "Nada hemos logrado hasta la fecha con lo que se ha proyectado sobre las islas desde la Universidad. El desfile de Catedráticos por Gran Canaria ha sido rápido, fugaz, transitorio. Necesitamos algo estable, sólido, que tenga carácter de perennidad, para que su siembra no se extinga por el curso de los años. Y eso sólo se puede lograr

(25) S. Senent Pérez: "Orientación profesional del universitario", *Santa Cruz*, 12 (Valladolid), 81-8.

(26) J. Rof Carvallo: "Sobre la Enseñanza de la Medicina", *Arbor*, 83 (Madrid, XI-52), 223-238.

(26 bis) A. Clavería: "Filosofía y Letras tiene más salidas de lo que se cree", *La Voz de España* (San Sebastián, 28-X-52).

(27) E. Alba: "Vocación de Hispanoamérica", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

(28) M. Andújar: "En Salamanca...", *Alcalá* (Madrid, X-52). F. C.: "Lenguas modernas en la Universidad", *La Nueva España* (Oviedo, IX-52).

(29) F. de Urrutia: "La Ciudad Universitaria de hoy", *Falange* (Las Palmas de Gran Canaria, 10-X-52); *La Mañana* (1-X-52); *Proa* (León, 28-IX-52).

(30) Sin firma: "La Universidad española...", *Ya* (Madrid, 1-X-52).

(31) J. M. Aragonés: "La Facultad de las Artes y el Teatro", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

creando centros superiores que eleven el rango cultural de nuestra ciudad, cuya importancia va tomando altos vuelos y exige, más que nunca, se le preste la máxima atención en todo lo relacionado con la Enseñanza" (32).

El diario *La Tarde*, de Santa Cruz, continúa respondiendo con toda acritud y violencia. "Campaña inútil, porque no se puede actuar frente al interés de todas las islas; campaña baja, porque tergiversa los hechos a sabiendas de que lo hace, y campaña política, no en el calificado concepto de que mejore y culmine la acción universitaria, sino en el de amalgamar aspiraciones de absorber con otras pueriles casi de los alrededores del campanario". Aboga por la centralización universitaria en La Laguna. "La Universidad de La Laguna, para todas las islas y dotada de los más modernos elementos" (33).

PROFESORADO ADJUNTO

El Ministro de Educación, en su discurso en Valencia, con motivo de la apertura de curso, entre otros temas, trató éste, señalando que se ha procurado significar su remuneración económica. "Cada día apreciamos más la importancia que el Profesor adjunto tiene en la marcha de la vida universitaria". Se exige aumento del Profesorado: "... veo cada vez más en torno a la Cátedra como una constelación que en torno al Catedrático numerario pueda trabajar con plenitud suficiente de medios todo un conjunto de Profesores adjuntos y ayudantes. Hemos iniciado —repito— esta atención al Profesor adjunto" (34). Una extensa glosa del discurso publicó el diario *Ya* (35).

Un articulista concreta los fines del Profesorado adjunto en estos dos: 1, escalón para los que aspiren a la docencia; 2, colaboración con los titulares. Ambos fines se han cubierto, comprobando que el sistema es bueno. Su remuneración era escasa y ahora se aumenta para que "esté en consonancia con las exigencias del momento y a tenor con la importante misión que dentro de la vida universitaria se les confía" (36).

ALUMNADO

El Catedrático don Manuel Fernández Galiano, en una entrevista, considera al alumno medio actual en esta forma: "El estudiante actual, considerado en su promedio, aventaja en muchas cosas a sus mayores de hace veinte años: es más formal y menos cochambrosamente pintoresco; más disciplinado, más asiduo y puntual, y hasta más cuidado en su pergeño y manera de conducirse". "En cambio, suele dar muestras de escasa curiosidad científica; carece con frecuencia de iniciativa en la parte personal de sus estudios..." (37).

(32) J. Rivero Marrero: "Creación de Centros Superiores de Enseñanza en el Archipiélago", *La Provincia* (Las Palmas de Gran Canaria, 4-X-52).

(33) Sin firma: "El tema universitario", *La Tarde* (Santa Cruz de Tenerife, 14-X-52).

(34) Cifra: "Se está preparando...", *Ya* (Madrid, 7-X-52).

(35) Editorial: "Ordenación cultural", *Ya* (Madrid, 9-X-52).

(36) J. de la Rubia: "Profesores Adjuntos", *Guía* (Madrid, IX-52).

(37) Miner Otamendi: "Dos catedráticos nos hablan de los alumnos", *Madrid* (22-X-52).

Un reportaje de la vida estudiantil, con gracejo, resalta la dureza de los exámenes (38). Otro reportaje, termina diciendo: "Pero por encima de toda definición, por encima de todo el querer señalar compartimentos a la instrucción —esa reforma universitaria que alguien ha preconizado con asignaturas de absoluta libre elección para el estudiante!—, está esta vida misma de la juventud universitaria en la clase, en el claustro, en la calle. Vida que no se canta su propia sinfonía porque sabe que es mejor —...— someterse al rigor y a la disciplina científica" (39).

Acercas de la situación económica del estudiante, encontramos un bien hecho artículo. Catorce mil pesetas por curso es la cifra mínima que gasta un estudiante fuera de su familia. Esto hace que tenga hoy el estudiante mayor sentido de la responsabilidad. Un 20 por 100 gozan en Madrid de matrícula gratuita (lo cual supone una gratuidad muy relativa, pues no se excusan todos los pagos). El Ministerio otorga 304 becas de 400 pesetas mensuales y 112 medias becas. A Madrid le corresponden 47 y 16. El S. E. U. concede 250 becas de 4.500 pesetas anuales. En Madrid, el curso pasado, concedió: cuatro de 7.500, seis de 4.500, dos de 3.000, diecisiete de 2.500 y seis de 1.500. Aparte de las becas para preparación de Cátedras, de 12.000. El total de becas rebasa el millón y medio de pesetas. Cuatrocientos estudiantes beneficiaron de la Bolsa del Libro (40).

COLEGIOS MAYORES

El discurso del Ministro de Educación, ya citado (41), continúa: "Y para los estudiantes ya se ha abierto un nuevo panorama: residencias, Colegios Mayores, que no estén desvirtuados en su sentido, que sean fieles al principio de la Ley de Ordenación de la Universidad Española, que se midan por los méritos positivos de los peticionarios mucho más que por el favor, y una coordinación de los Colegios Mayores entre sí para que haya un intercambio de ideas e intercomunidad de experiencias. Y luego..." (42).

La Revista *Santa Cruz* publica una extensa información del proyecto de pronta aplicación de construcción de un nuevo cuerpo de edificio agregado al Colegio Mayor (43).

El problema de los colegiales de provincias que, acabada su Licenciatura, deben acudir a Madrid a preparar el Doctorado u oposiciones, lleva a otro articulista a pedir la creación de un Colegio Mayor a ellos dedicado. Afirma que conviene que sea distinto del para los aún no Licenciados (44).

Un aspecto especial estudia el Director del Conservatorio. "Queremos formar desde el Conservatorio un grupo de gregorianistas relleno de músicos y de universitarios. Este grupo ha de ir, Colegio por Colegio, cantando

(38) L. A. Villalobos: "No siempre es buena vida del estudiante", *Libertad* (Valladolid, 5-X-52).

(39) E. M. Ballester: "Las aulas se abren en otoño", *Levante* (Valencia, Suplemento Gráfico, 4-X-52).

(40) Miner Otamendi: "Catorce mil pesetas por curso", *Madrid* (24-X-52).

(41) Véase nota 34.

(42) V. A.: "La gran empresa española de los Colegios Mayores", *Las Provincias* (Valencia, 30-IX-52).

(43) G. Nieto: "El proyecto de ampliación del Colegio Mayor de Santa Cruz", *Santa Cruz*, 12 (Valladolid), 89-97.

(44) J. López Medel: "Un Colegio Mayor de Provincias", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

primero la misa, pero con la única ilusión de desaparecer cuando no sea necesario el viaje y cada Colegio tenga su grupo suficiente". Urge un repertorio de cantos religiosos (45).

CURSOS DE VERANO

Aparte de la crónica, ya reseñada (46), sobre la Universidad de Santander, hemos visto otra sobre el curso organizado por la Facultad de Ciencias de Zaragoza, en la Universidad de Jaca, sobre Ingeniería Química (47) y otra anunciando que la de Santander el próximo verano contará ya con su edificio propio, más dos Colegios Mayores (48).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Un editorialista señala que hace un año se anunció una nueva etapa del S. E. U., después de un breve balance. La Reunión Nacional de Mandos fué el punto de partida de una fase primera: planteamiento de los derroteros. Empieza ahora una segunda fase: devolver al S. E. U. la totalidad de su misión. Ya la tarea no es inmediata, sino que se está realizando. "Estamos, pues, seguros que pronto esta política sindical dará frutos, tanto para la Falange como para la Universidad española" (49).

Una entrevistó con el Jefe del S. E. U. de Barcelona informa acerca de aquella Universidad. Habla de la "casi total desorientación profesional y política con que llegan los estudiantes procedentes de la Enseñanza Media". Considera debe ser obligatoria la sindicación. Es cada vez más numeroso el estudiante que tiene que simultanear sus estudios con el trabajo, por lo que se debe crear la Bolsa de Trabajo. "Más que excesivo número de estudiantes, creo que están mal distribuidos, debido a la falta de orientación profesional y a las dificultades en cursar carreras técnicas". Se debe facilitar a los obreros el acceso a la Universidad. En Barcelona, el S. E. U.

(45) F. Sopena: "La música para un Colegio Mayor", *Arriba* (Madrid, 26-X-52).

(46) Véase nota 5.

(47) Sin firma: "Otra vez la Facultad de Ciencias de Zaragoza", *Guía* (Madrid, IX-52).

(48) Sin firma: "El próximo verano...", *El Alcázar* (Madrid, 24-X-52).

(49) Editorial: "Crítica y Edificación", *Guía* (Madrid, IX-52).

concede 35 becas, tiene organizado un comedor de 280 plazas, la Bolsa del Libro, un Colegio Mayor con 45 colegiales, Cine-club y el T. E. U. El único ingreso de que dispone son las cuotas de los afiliados. Pronto comenzará a funcionar otro Colegio Mayor para 125 colegiales (50).

Un reportaje sobre los comedores del S. E. U. en Madrid, informa que, con abono, la comida y cena juntas cuestan once pesetas. Los comedores son tres: en la Facultad de Derecho, con 400 plazas; en la de Veterinaria, con 200, y en la de Ciencias, con 250. Se conceden 20 becas y 20 medias becas (51).

Sobre el Servicio Universitario del Trabajo se han publicado varios artículos. Entre ellos, una entrevistó con un estudiante que hizo este verano este Servicio, organizado por el S. E. U. Volvió con "una gran admiración por el obrero". Desde el punto de vista de los obreros, "creo que llegarán a convencerse, si el esfuerzo continúa, que para nosotros justicia social significa la desaparición de clases" (52). Un articulista comenta esta entrevistó (53). En otro reportaje, tras contar la vida que se hacía, se pregunta: "¿No han aprendido nada de los obreros? —Más que ellos de nosotros", es la respuesta (54). Otro articulista enfoca el tema en el sentido de que el universitario es también "obrero" y, por tanto, tiene iguales derechos a asistencia social y a la creación de un Seguro (55). O bien, otro destaca que el Servicio del Trabajo ha puesto de relieve facetas nuevas del universitario (56).

Respecto al Seguro social, un extenso estudio de L. Jordana de Pozas analiza las maneras y posibilidades de llevarlo a cabo, desde el punto de vista técnico (57).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(50) J. Perramón: "Problemas de los estudiantes de Barcelona", *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 5-X-52).

(51) Miner Otamendi: "Por once pesetas...", *Madrid* (9-X-52).

(52) J. Perramón: "El Servicio de Trabajo universitario en Barcelona", *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 24-X-52).

(53) Cifra: "Los estudiantes barceloneses quieren trabajar en faenas manuales", *Informaciones* (Madrid, 25-X-52).

(54) Miner Otamendi: "Como peones han trabajado muchos estudiantes...", *Madrid* (16-X-52).

(55) F. Casares: "Los estudiantes son también trabajadores", *Las Provincias* (Valencia, 7-X-52).

(56) J. Frago del Toro: "Reivindicación del estudiante medio", *Arriba* (Madrid, 16-X-52).

(57) L. Jordana de Pozas: "Los estudiantes y la Seguridad Social", *Alcalá*, 18-9 (Madrid, X-52).

ENSEÑANZA MEDIA

Nada nuevo y aun poco de interés nos han traído los últimos dos meses en lo que respecta a la Enseñanza Media. Se diría que, pendientes todos los interesados del problema de la reforma, pierde valor cualquier otro tema, y aun aquél ha entrado en un período de tregua forzado por el agotamiento de los argumentos utilizados ya hasta el infinito. Sin embargo, algo han publicado los que podríamos llamar portavoces de las distintas posturas adoptadas ante el proyecto de reforma, sin que sus escritos muestren en forma alguna una modificación en sus juicios anteriores, por lo que continúa manteniéndose el antagonismo declarado desde que surgió el problema.

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA

No han faltado las críticas al régimen actual de la Enseñanza. Así, Sabino Alonso Fueyo (1), en razón a la eficacia, solicita que, en tanto se aprueba o no la proyectada Ley de reforma, debe terminarse con el que llama oscuro negocio de los libros de texto, de rápida elaboración, escasos valores pedagógicos y exposición doctrinal confusa. También aboga porque con igual urgencia se vele por la designación en colegios y academias de un profesorado idóneo, dado que con frecuencia este delicado aspecto responde tan sólo a la improvisación.

El exceso de trabajo que el Bachillerato proporciona al escolar es aludido por Francisco de Cossío en *La Vanguardia Española* (2). La Enseñanza Media no puede ser un diccionario ni una carrera de obstáculos; proporciona hoy, es evidente, más conocimientos que el régimen anterior, pero el articulista se pregunta si realmente el grado de cultura ha subido en la misma medida. La solución estaría quizá en enseñar a estudiar, mejor que en acumular materias. En cuanto al exceso de estudiantes, tan sólo puede evitarse creando escuelas de selección profesional, en las que se viese qué aficiones tenía cada uno y cuál es su grado de inteligencia. Lo que no parece lógico, dice Cossío, es que dicha selección se haga el último año.

El mismo autor (3) y el diario *Pueblo* (4) han destacado el conflicto que crea actualmente el coste de la enseñanza. Son excesivos los precios de los libros, de las matrículas, de los derechos de examen. Es de destacar cómo los articulistas han llegado al fondo social del problema al manifestar que dicha carestía perjudica a la llamada clase media, que no solamente es la que tiene

mayor importancia cultural en el país, sino que hoy se ve amenazada en su propia existencia y casi olvidada en la protección del Estado.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Ernesto Giménez-Caballero vuelve una vez más, con su peculiar estilo, a insistir sobre la trascendencia del curso preuniversitario (5). Sostiene que la única cuestión esencial y trascendente es sí con la reforma va a elevarse o rebajarse la cultura española, opinando que la supresión un curso significará un descenso en el nivel cultural futuro de nuestro pueblo. Se muestran a favor de dicha supresión las familias de los escolares, en tanto que las minorías responsables piden un plan de estudios largo, intenso y con cuantas pruebas de madurez sean menester. Para Giménez-Caballero, y en esto muestra de nuevo la altura y el desinterés con que se ha planteado este problema, lo que hay que salvar no es el Bachillerato, sino la Universidad, la selección humana que a la misma llegue. La solución la encuentra en la creación de tres grados distintos: uno, elemental, de cuatro años de estudios; otro, superior, de seis años, y, por último, el universitario, de siete años. El séptimo curso es el que falta al proyecto; estimando el articulista que es el año clave, aquel en que "habrán de repasarse, remendarse, aquilatarse, posarse, esencializarse todos los saberes de los años anteriores".

La actitud de los catedráticos de Instituto ante la reforma es expuesta por J. Díaz Terol, en unas declaraciones formuladas al diario *Levante* (6). El catedrático, dice, no tiene parangón con ningún otro docente de la Enseñanza Media; es aquel funcionario docente que para llegar a serlo, luego de poseer un título universitario, prepara concienzudamente unas oposiciones de carácter nacional. Por depender económicamente del Estado, su proceder es completamente imparcial. El catedrático, continúa, debe recuperar la dignidad que socialmente le corresponde. Sólo él ha de juzgar a los alumnos de la Enseñanza Media; la inclusión en los Tribunales de otros miembros significaría recelo a su imparcialidad. Díaz Terol sostiene que basa sus afirmaciones en los principios de dignidad profesional, lo que es siempre muy relativo, y de justicia distributiva, que creemos de forzada aplicación en este caso.

Publica el P. Guerrero, en el diario *ABC* (7), un artículo que no por repetido deja de tener interés, máxime cuando el autor no pretende exponer nada nuevo, sino crear un estado de opinión. Aboga, "como algo justo y necesario al ejercicio de nuestra vocación apostólica de educadores cristianos" porque los títulos universitarios eclesiásticos se han equiparado a los estatales en lo que

(1) Sabino Alonso Fueyo: "El Bachillerato, profesores, academias y libros de texto". *Levante* (Valencia, 11-X-52).

(2) Francisco de Cossío: "Sobre la Enseñanza Media". *La Vanguardia Española* (Barcelona, 24-X-52). La misma tesis en el editorial de *El Norte de Castilla* (Valladolid, 16-X-52).

(3) Francisco de Cossío: "El estudiar es caro". *El Norte de Castilla* (18-X-52).

(4) Editorial. *Pueblo* (Madrid, 30-X-52).

(5) Ernesto Giménez-Caballero: "La reforma del Bachillerato". *Libertad* (Valladolid, 11-X-52).

(6) J. Díaz Terol: "Declaraciones". *Levante* (Valencia, 3-X-52).

(7) E. Guerrero: "La exigencia de los títulos en la Enseñanza Media". *ABC* (Madrid, 10-X-52).

respecta a la enseñanza en los centros de la Iglesia. El reconocimiento de esta capacidad legal responde a la posesión de la capacidad real, ya que las lenguas latina y griega y la seria y sana filosofía se estudian con mucho mayor aprovechamiento en las Facultades eclesiásticas. Otra cosa implica, además de una injusticia, el perjuicio económico que supone el que los colegios se vean forzados a contratar un personal cuyos sueldos han de incidir forzosamente sobre el precio de la enseñanza.

CALIGRAFÍA

Bajo la firma de Silverio Palafox Boix se publica en *Las Provincias* (8) un trabajo en que el autor sale en defensa de la disciplina de caligrafía. A su juicio, la situación actual impone la reposición en la Enseñanza Media de las prácticas de caligrafía, ortografía y redacción, de incalculable valor formativo, como cultivo que es de la serenidad y crecimiento de la potencia volitiva. La principal misión de esta asignatura no es hacer calígrafos, sino enseñar a derivar de la letra caligráfica una letra cursiva corriente, muy clara, sencilla y veloz. Su reposición se impone para lograr una escritura clara y rápida, una ortografía correcta y una redacción gramatical.

COLEGIOS DE PAGO

Coincidiendo con los inicios del curso, y seguramente como resaca de la cuestión actualmente planteada sobre la Enseñanza Media, tuvo lugar una polémica en torno a los llamados "Colegios de pago". Aunque cronológicamente hubiera correspondido dar noticia de ella en nuestra crónica anterior, hemos creído conveniente aplazarlo hasta ahora, para abarcar todas las posibles réplicas y contrarréplicas.

En la revista *Razón y Fe* (9) apareció un artículo firmado por Domingo Arias, en defensa de los llamados "colegios de pago", "término, entre despectivo y malicioso, con que las personas de cierto sector han dado en llamar a los Centros privados de Enseñanza", gran parte de ellos propios de las instituciones religiosas. Don Domingo Arias considera tal denominación inexacta y despectiva, en razón de que los colegios estatales, aunque resultan menos onerosos para los padres, son de hecho costeados con fondos públicos; y en razón, además, de que existen muchos colegios, mantenidos por instituciones religiosas, de carácter benéfico y gratuito.

Pero el hecho es que a ciertos colegios religiosos, cuyos gastos de enseñanza son satisfechos directamente por los padres, acuden los hijos de familias acomodadas. Y esta consecuencia, ineludible, "dicen que divide a la población escolar en dos clases, según su economía. Quien no esté ciego ha de ver que los colegios religiosos no dividen en clases económicas a la población escolar, sino que la suponen dividida. Mejor dicho, suponen a la sociedad dividida en clases profesionales. Lo cual es imprescindible, e implica, sin remedio, una división econó-

mica y de cultura... Ahora bien: las diferencias personales no pueden eliminarse con ningún género de socialismo, porque se deben a la naturaleza y porque son necesarias para una constitución orgánica de la sociedad. Quien no lo vea así, vive en un mundo de ensueños comunistas".

Tal sistema de separación clasista —opina don Domingo Arias— tiene inconvenientes; pero más inconvenientes tiene, a su juicio, "el intento de una educación indistinta, con la cual se nivelan, sin discreción, todos los sectores sociales. Esa nivelación socialistoide, en que se mezclan confusamente niños de todas las procedencias, conduce sin remedio al descenso a formas inferiores de civilidad, y termina, finalmente, en el aplebeyamiento de las formas, de los sentimientos y de los instintos". "No hay que soñar con que las capas inferiores logren subir a las altas metas de la sociedad. No hay que soñar con eso, ni siquiera sería deseable". Pero párrafos más abajo, hace el articulista una aclaración: "Nada de esto quiere decir que las clases inferiores hayan de ser abandonadas a una suerte miserable".

A continuación impugna la idea, según su criterio generalizada, de que los colegios religiosos sean simplemente negocios de tipo económico; naturalmente, les es necesario un sostén material muy crecido, dada la multiplicidad de atenciones por las que deben preocuparse; pero ello no supone espíritu de lucro. La gratuidad absoluta, por otra parte, es imposible por la desaparición de las rentas fundacionales como consecuencia de la desamortización.

Las escuelas de la Iglesia, en suma, son la garantía contra la descristianización de la Patria, y es obligación de los fieles cristianos defender su existencia y prestigio.

A este artículo (que desde el punto de vista formal, único dentro del cual puede permitirse expresar su opinión el cronista, es un tanto equívoco e impreciso) se enfrentaron inmediatamente dos réplicas: una, de Jorge Jordana Fuentes, publicada el día 2 de octubre en el diario *Arriba*, y otra, anónima, de la Redacción del diario *Pueblo*; esta última colocada como apéndice al artículo iniciador de la polémica, que dicho diario transcribió íntegramente en su número del día 7 de octubre.

La réplica de Jordana, que considera el artículo "impropio del carácter objetivo y científico a que nos tiene acostumbrados la revista *Razón y Fe*", cifra la pretensión de don Domingo Arias en "defender a los colegios de pago y atacar a los gratuitos". Y tal defensa se realiza con una sofisticada argumentación. En primer lugar, en atribuir carácter de colegios de pago a los estatales, por el sólo hecho de que, como cualquier otra institución humana, no se alimentan del aire. En segundo lugar, el desconocer que la enseñanza es una necesidad social "a la que debe el Estado atender, tanto más en un país con un porcentaje de analfabetismo elevado".

No lamenta Jordana la existencia de "colegios de pago", empleando el término en el sentido restringido que Arias impugna; "pero no por la necesidad de diferenciación de las clases sociales, como peregrinamente en el artículo que comentamos se sostiene, sino por un principio de libertad, en lo que al alumno se refiere, y por un principio de apostolado por parte, en este caso, de la Iglesia, y que nadie puede ignorar". La Iglesia, como el Estado, destina el dinero recaudado, a través de sus instituciones docentes no gratuitas, a fines de naturaleza diversa: Seminarios, Misiones, etc. Pero "para defender los derechos docentes de la Iglesia no hay que

(8) Silverio Palafox Boix: "Defensa de la caligrafía". *Las Provincias* (18-X-52).

(9) Domingo Arias: "Colegios de pago", *Razón y Fe*, 656-7 (Madrid, X-52), 240-3.

ponerse con el Estado en la actitud que adopta el señor Arias”.

Pasa luego el articulista a impugnar otra tesis: la que Domingo Arias sostiene respecto al reconocimiento de la división de clases sociales en la enseñanza, y que arriba hemos tratado de resumir fielmente. “¿Ha pensado el autor que antes de pertenecer a una clase social, a una familia, a una profesión, se es hombre? Es a la condición de hombre a la que la educación pertenece, y no a la de noble, burgués o plebeyo. El encuadramiento en una clase es un accidente social... No se me arguya que el tantas veces citado señor no niega el derecho a la cultura, sino que tan sólo afirma la necesaria diferenciación, según las clases, de los sistemas de educación; diferenciación en la que, lógicamente, los elementos mejores serían puestos al servicio de las clases privilegiadas. Lo que viene a ser lo mismo” (10).

La segunda réplica, la publicada como nota de la Redacción del diario *Pueblo*, entiende que “Domingo Arias admite la desigualdad económica de las clases sociales como un hecho fatal”; pero que, no obstante esa posible fatalidad, tal desigualdad no debería contar para la enseñanza, ni debe postularse. “¿Puede admitirse una desigualdad de oportunidades en la enseñanza, reservándose la que suministran los “colegios de pago” a que alude el señor Arias, y que tiene por superior a la que suministra el Estado a las clases económicamente fuertes? Podríamos incluso admitirlo; pero ¿justificarlo? No”. Y tanto más si esa justificación se basa en el peligro de “la nivelación socialistoide”, expresión del señor Arias en el “párrafo asombroso” que se transcribió en el resumen más arriba hecho. “¿No es, precisamente, esta manera de entender las cosas la que lleva a perpetuar la tremenda desigualdad de clases y a la lucha entre ellas, que es la materia prima explotada por los comunistas y socialistas? ¿No equivale esto a perpetuar privilegios para unos y servidumbre injusta para otros? En todos los países civilizados ha desaparecido, afortunadamente, la mentalidad expresada en el artículo del señor Arias. Lo que se postula es la igualdad de oportunidades, que no quiere decir igualdad comunista, que es una utopía. Y esa igualdad de oportunidades... no puede existir si se parte del principio de acotar la enseñanza de los colegios de pago para una clase social económicamente fuerte” (11).

Veamos ahora las contrarréplicas de don Domingo Arias. La primera de ellas apareció en el diario *Arriba* el día 10 de octubre, a continuación de una carta al director, en la que se rogaba su publicación. El señor Arias entiende que la interpretación de sus ideas hecha por Jordana es incorrecta, y lo demuestra mediante una serie de precisiones. El Padre Arias entiende que su artículo no ataca ni pretende atacar a ningún colegio; no desconoce la existencia de colegios gratuitos de la Iglesia, y lo mucho que ésta hace en el orden de la extensión docente a las clases humildes; hace la salvedad de que “las clases inferiores no han de ser abandonadas a una suerte miserable”, con lo cual se salva de la impugnación, según la cual sería partidario de reducir los be-

neficios de la cultura a una clase única; la nivelación entre los sectores sociales, a través de la educación que cree peligrosa, es la nivelación cualificada como “sin discreción” y “confusa”; términos éstos literalmente extraídos del artículo que promovió la polémica (12).

Otra carta abierta publicó don Domingo Arias en el diario *Pueblo*, en la que muestra su disconformidad con los titulares “sensacionalistas” con que este diario encabezó la reproducción de su artículo. El adverbio “confusamente”, omitido al hablar de la condenación de la “nivelación socialistoide, en que se mezclan niños de todas las procedencias”, desvirtúa el pensamiento del señor Arias. Además —y ahora impugna la nota de la Redacción—, no se habla, en el artículo atacado, de “clases sociales, sino de clases profesionales. Y si la desigualdad económica y profesional existe, debe contar para la educación y para la formación, si es que algo valen los principios más rudimentarios de la pedagogía...”; “la educación y la formación no se da en las nubes, sino a un niño tal o cual, en circunstancias muy concretas y personales”. Todo esto sin olvidar el ir elevando proporcionalmente a los de abajo.

A esta carta abierta sigue una “segunda y última nota de la Redacción”, con la que el diario *Pueblo* da por cancelada la polémica. “Esperábamos la respuesta de Domingo Arias. Y sabíamos también en qué iba a consistir esa respuesta. ¡Oh, sí! Conocemos esa sutil técnica de alegar que donde se dice “digo” no se dice “digo”, sino “Diego”; de entrecomillar párrafos extraídos con pinzas, de volver las oraciones por pasivas, de rectificar ratificando y de ratificar rectificando. Sabemos el partido que se pueda sacar de una buena preparación dialéctica, como la que, sin duda, tiene el señor Domingo Arias. Nada hay en este mundo de las palabras y de las ideas que no pueda ser vuelto como un calcetín”. Y más adelante: “La aclaración que nos envía nuestro interlocutor no aclara nada; embrolla más las cosas a base de sutilezas de lenguaje” (13).

UN SEMINARIO DE PEDAGOGÍA

El catedrático del Instituto de Ceuta, don José Artigas, publica en la *Revista Española de Pedagogía* (14) un artículo en el que propugna la creación de un *Seminario Superior de Pedagogía* para profesores de Enseñanza Media, “por el que fueran éstos pasando sucesivamente, y sometiendo a estudio, durante un plazo prudencial, aquellas cuestiones que por cualquier razón sean dignas de ello, y esperar su buen éxito del fruto de la labor en sus distintas secciones; secciones que habrían de distribuirse en dos tipos, según que estuviesen dedicadas al estudio de determinadas disciplinas o, por el contrario, se propusiesen como tarea el diálogo de especialistas sobre temas de interés común. Paralelamente al Seminario podrían ser abordadas otras cuestiones en forma de círculos de estudio.

El Seminario tendería a acentuar el carácter eminentemente formativo que la Enseñanza Media debe tener;

(10) Jorge Jordana Fuentes: “Colegios de pago”, *Arriba*, 6.207 (Madrid, 2-X-52), 4.

(11) N. de la R.: “Manifestaciones intolerables. Un articulista postula por las desigualdades sociales en la enseñanza. “Esa nivelación socialistoide, en que se mezclan niños de todas las procedencias, conduce al triunfo de formas inferiores de civilidad” (Este es uno de los párrafos)”, *Pueblo*, 4.073 (Madrid, 7-X-52).

(12) Domingo Arias: “Colegios de pago”, *Arriba*, 6.214 (Madrid, 10-X-52).

(13) N. de la R.: “Réplica de Domingo Arias, autor del intolerable artículo “Colegios de pago”, *Pueblo*, 4.080 (Madrid, 15-X-52).

(14) José Artigas: “Pedagogía y Enseñanza Media”. Separata de la *Revista Española de Pedagogía*, 39 (Madrid, 7-IX-52), 431-9.

y abarcaría, junto a materias metodológicas y didácticas, otras de más amplio signo: Antropología general, Pedagogía, Historia de la Educación, Psicología juvenil, principios básicos de formación religiosa y política.

“En todo caso, se va haciendo imprescindible habilitar un medio para acentuar el sentido educativo y perfeccionar la formación pedagógica del profesor de Enseñanza Media, y nada parece más adecuado que el estudio en común, por catedráticos numerarios, de temas muy semejantes a los aquí enunciados, atendida su au-

sencia a lo largo de sus anteriores estudios y el espíritu de unidad —no de tiesa rigidez— y amplitud que importa imprimir a la formación del bachiller... El mínimo fruto infalible de la labor de un Seminario como el propuesto... sería doble: despertar el interés por la temática pedagógica en un estrato que, en general, vive apartado de ella, y constituir un Centro permanente de estudios técnicos y consulta”.

JOSÉ FERNÁNDEZ DE VELASCO

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

NUEVAS PRECISIONES SOBRE EL PROBLEMA DE LOS TÉCNICOS ESPAÑOLES

Cada día se insiste de un modo más enérgico y con mayor precisión, aportando nuevos datos y argumentos, en el tema que nunca debió originar polémica —por lo menos en el aspecto esencial— entre españoles de buena fe: la necesidad urgente, vital, inaplazable, de aumentar el número y la calidad de los técnicos españoles, tomando como punto de partida la sustitución, por parte del Estado, del absurdo y exiguo *numerus clausus*, que ha regido el ingreso en las Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura, por unas nuevas normas que permitan la ampliación del número de los ingresados, con arreglo a las verdaderas necesidades de la industria nacional.

El Diario Montañés, de Santander, al ocuparse, recientemente, de este tema expone nuevas razones en favor de la orientación general del Gobierno, y hace notar cómo a raíz del Decreto del 4 de junio de este año, fijando el mínimo de alumnos que deben ingresar en cada Escuela, ha habido un notable incremento en la afluencia de aspirantes al ingreso en todas las Escuelas; incremento, por cierto, muy superior —y esto es importante— al registrado en el número de los ingresados, lo cual hace suponer que la calidad media no sólo no ha debido bajar con relación a la de los años anteriores, sino que incluso puede haberse elevado. En efecto —precisa el articulista (1)—, el aumento de presentados fué: en Agrónomos, del 102 por 100; en Arquitectura, del 104; en Industriales, del 99; en Caminos, del 50; en Navales, del 55, y Telecomunicación, del 19; mientras que el correspondiente aumento de los ingresados ha sido: en Caminos, del 41 por 100; en Montes, del 35; en Industriales, del 24; en Navales, del 25; etc.

También se ocupa el diario santanderino del problema de la duración de los estudios de Ingeniería y Arquitectura en nuestra Patria, señalando cómo dicha duración es muy superior a la de todos los restantes países. “Hay que reducir los años de preparación —dice—. Es evidente, y ello tendrá que ser sin quebranto de la preparación de los futuros ingenieros. A esto es a lo que tienden las disposiciones legales; y si es cierto que el problema debe ser resuelto, no lo es menos que se ha entrado en el camino de la solución”.

Otro gran diario español, *Levante*, aporta (2), desde el otro extremo de la Península, datos del mayor interés sobre la cuestión. Entre 9.751 alumnos presentados este año a ingreso en las diversas Escuelas, sólo han ingresado en todas ellas 355, es decir, nada más que el *tres y medio por ciento* del total; mientras que siendo 50.303 alumnos matriculados en 1949-50 en las distintas Facultades se han expedido, en el mismo período, 3.891 títulos “; Salta a la vista el contraste!”, dice el autor. A continuación expone los promedios de los años invertidos por los alumnos en ingresar en cada una de las Escuelas Especiales, y que son los siguientes: Ingenieros Industriales, 4,2 años; Caminos, 4,7; Montes, 5,6; Telecomunicación, 5,7; Agrónomos, 5,8; Minas, 6,3; Ingenieros Navales, 6,9; Arquitectura, 7,7. “La desproporción entre nuestras necesidades técnicas y los títulos expedidos —se dice a continuación— es evidente, pues en algunas Escuelas salen menos ingenieros que a fines de la Dictadura... Un ilustre financiero decía, hace poco, hablando de estos temas: “los ingenieros españoles saben demasiado, y muchas veces eso es perjudicial en la práctica”. No es esto, naturalmente, un defecto; pero sí lo es que entre la perfecta preparación técnica del ingeniero y el trabajo manual no haya, en casi ninguna de estas actividades, escalones intermedios para otros técnicos que, sin haber llegado a la cumbre de dichos estudios, pueden desempeñar funciones útiles”.

Con esto se toca otro tema fundamental, el tan debatido de la falta de un escalón técnico intermedio, del cual se ocupan también otros autores. En *A B C* (3), por ejemplo, se hace resaltar la escasez de unos profesionales tan importantes para la industria como los delineantes-proyectistas. “No tenemos buenos delineantes-proyectistas —dice—. Buena prueba de ello es que las empresas más poderosas y de mayor volumen se han visto precisadas a organizar por su cuenta sus propios Centros de enseñanza; pero esto cae, naturalmente, fuera del alcance de la mayoría de las industrias españolas”. Estas observaciones vienen a cuento de un comentario extenso que el citado periódico dedica a la labor realizada por los alumnos de Ingenieros Industriales, que han creado y tienen a su cargo, en Madrid, una Escuela para la capacitación de delineantes proyectistas, cuya importancia social destaca el articulista. Las enseñanzas constan de un curso

(2) V. Diego Salvá: “La Enseñanza técnica”, *Levante* (Valencia, 11-XI-52).

(3) J. B.: “Los alumnos de Ingenieros industriales han creado en Madrid una Escuela para la capacitación de delineantes-proyectistas”, *A B C* (Madrid, 4-X-52).

(1) Sin firma: “Técnicos y Escuelas Especiales”, *El Diario Montañés* (Santander, 12-XI-52).

preparatorio y dos años más. Las clases tienen lugar en el edificio de la Escuela de Ingenieros Industriales, de siete a diez de la noche. "Es de esperar que en su día —se dice— esta Escuela llegue a tener carácter oficial; pues, por el momento, el certificado de aptitud que se expide al final de los estudios, y tras exámenes muy rigurosos, no tiene más valor que la propia solidez de los conocimientos adquiridos. De desear es también que la industria nacional haga posible, entre tanto, con su ayuda la ampliación del número de alumnos y la reducción del importe de las matrículas, máxima aspiración, por el momento, de ese grupo de técnicos animosos que llevan adelante esta obra de evidente interés pedagógico y social".

DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS Y PROFESIONALES EN FRANCIA Y EN SUIZA

Amanecer, de Zaragoza, publica una interesante entrevista (4) con el director del Instituto Laboral de Tarazona, don Manuel Gargallo Sanjoaquin, sobre el tema de las enseñanzas técnicas y profesionales en Francia y en Suiza, después de su reciente viaje a estos países con objeto de conocer su organización en este aspecto. El señor Gargallo declara que las enseñanzas profesionales y técnicas francesas y suizas superan ampliamente a las de nuestro país en número de Centros "En Francia es muy acusada —dice— la orientación decidida hacia la enseñanza técnica... Aparte de los Centros docentes típicamente técnico-profesionales, se ve el Gobierno francés en la necesidad de crear secciones técnicas en los dos tipos de Institutos de Enseñanza Media allí existentes: el Liceo y el Colegio, así como en los últimos cursos de la enseñanza primaria. También dice que las Escuelas francesas de Ingenieros de Artes y Oficios vienen a ser lo que nuestros centros de peritos industriales. En Suiza no hay prácticamente ningún obrero que no esté en posesión de un título; las profesiones cuyos estudios están reglamentados por el Consejo de Educación suizo pasan de 200; hay una intervención directa de las empresas y de los obreros en la confección de los programas estatales para la enseñanza de todas estas profesiones. "Además el patrono suizo controla, mediante cuadernos de estudio, la labor realizada por el centro docente, así como el aprovechamiento de los aprendices a su cargo".

PETICIONES DE LOS FACULTATIVOS DE MINAS

Los Facultativos de Minas han hecho públicas las conclusiones adoptadas en la reciente Asamblea Nacional de graduados (5), las cuales tienden a resolver los problemas fundamentales relativos a su formación y a su radio de acción dentro de la industria española. Tiene interés dar a conocer, siquiera sea en sus líneas generales, las aspiraciones de estos importantes técnicos pertenecientes a lo que ha solido llamarse el *escalón intermedio*. Enumeraremos las siguientes:

1.ª Unificación de los planes de estudio de la carre-

(4) A. Guerra: "Las enseñanzas de carácter técnico y profesional en Francia y Suiza", *Amanecer* (Zaragoza, 25-IX-52).

(5) Sin firma: "Es necesaria una unificación en los planes de estudio de las Escuelas de Facultativos de Minas y fábricas minero-metalúrgicas", *Juventud* (Madrid, 30-X-52).

ra de Facultativos de Minas y fábricas minero-metalúrgicas en toda España, basándose en el plan que tenga mayor extensión, profundidad y regularidad en clases diarias.

2.ª En caso de realizarse el proyecto de ley de bases sobre reforma de enseñanza técnica, inclusión de las citadas carreras en el segundo de los tres grados previstos que en la antedicha ley de bases se define como sigue: "técnico en determinada especialidad de ingeniero o arquitecto o arquitecto comprendido en la base primera de formación más breve, de menos extensión y profundidad en los conocimientos científicos y con reducción del número de tecnologías estudiadas, pero intensificando la práctica de éstas".

3.ª Solicitan también que el Ministerio de Industria disponga que cada ingeniero de Minas tenga a su servicio inmediato un facultativo de la misma especialidad por cada 50 obreros en el interior y de 100 en el exterior.

4.ª Convalidación de estudios con las carreras que resulten incluidas en el segundo grado técnico en las asignaturas comunes.

5.ª Ampliación de los emolumentos que perciben los profesores de las Escuelas de Facultativos de Minas.

6.ª Ampliación del campo de acción de los Facultativos de Minas en fábricas de cementos, centrales eléctricas, alumbramientos de aguas y otras industrias.

7.ª Cursos de especialización; y

8.ª También exigen que los laboratorios de análisis de minerales en las empresas mineras, las fábricas metalúrgicas, la topografía, las centrales eléctricas, las construcciones anejas a instalación de nuevas minas y todas las especialidades que se detallan anteriormente tengan al frente un Facultativo de Minas y fábricas minero-metalúrgicas y metalúrgicas".

LOS ESTUDIOS MERCANTILES

Continúa la agitada controversia en torno al proyecto de reforma de la Carrera Mercantil y su anunciada fusión o vinculación a la de Ciencias Económicas. *Sevilla* (6) hace públicas unas declaraciones al propósito del señor García Borbolla, que ha sido nombrado recientemente presidente de una ponencia dedicada al estudio del citado proyecto. El entrevistado afirma que la Carrera de Profesor Mercantil no necesita ser reformada. A su juicio, sólo es preciso ampliar los estudios mercantiles en determinadas disciplinas, tales como Matemáticas aplicadas, Contabilidad, Economía y Derecho Fiscal, sin alterar la estructura fundamental de la carrera, que, "tal como está organizada en la actualidad, ha prestado y presta eminentes servicios a la economía del país, en su doble aspecto de pública y privada". Al ser preguntado si, en su opinión, los estudios mercantiles debían ser encuadrados en la Universidad, respondió negativamente, alegando, como razón, que la carrera Mercantil "realiza funciones esencialmente técnicas". Y precisa una labor docente bien distinta de la de las Facultades en Centros y Escuelas Especiales. "El licenciado en Ciencias Económicas —dice— está dedicado al estudio de la economía teórica. El profesor mercantil, carrera de abolengo y tradición en nuestra Patria, se forma sólidamente para la política económica aplicada al servicio del Estado y de la

(6) Remigio Ruiz: "La reforma de la carrera Mercantil", *Sevilla* (Sevilla, 11-XI-52).

Empresa, por lo que es misión del profesor mercantil la dirección efectiva de la empresa en su aspecto financiero, económico y de ordenación contable”.

Más recientemente, el señor Martí Ballestí, director de la Escuela Central de Comercio, ha roto también una lanza en defensa de la carrera comercial y su independencia respecto de la de Ciencias Económicas, pero sin rechazar la posibilidad de la elevación de los estudios de Comercio a un rango universitario, antes bien, siguiendo su conveniencia. En unas declaraciones al diario *Arriba* (7), Martí afirma, terminantemente, que el punto de partida insoslayable para afrontar la cuestión es la equivalencia que existe entre los títulos de perito, profesor e intendente mercantil, y los de bachiller, licenciado y doctor universitarios, reconocida en Reales Decretos de muy remota fecha. “Mientras no se deroguen esos Decretos —dice el señor Martí— estarán en vigor, y toda actitud que en ellos se apoye será lícita”. Habla a continuación de las diversas fases por que ha pasado últimamente el asunto de las Escuelas de Comercio. “La primera iniciativa de reforma —dice— se refería únicamente a la que era cada vez más urgente realizar en nuestra propia Escuela”. Se formó entonces una Junta mixta, formada por representantes de todos los intereses en litigio —y algunos más—, la cual, por la misma heterogeneidad de su composición, se dispersó. Sobrevino el choque de los licenciados de Ciencias Económicas y los titulados mercantiles, y en una entrevista entre el decano de la Facultad interesada y el señor Martí Ballestí se decidió, con el asesoramiento de personal acreditado en cada uno de los Centros, enviar al Ministro una propuesta con unas bases iniciales de reforma. En esencia, consistían en la prosecución de los estudios mercantiles superiores en la Escuela de Comercio, transformada en Universidad Comercial, o en la creación de una sección comercial en la Facultad de Económicas, con el antiguo personal docente y una especial organización. Estas bases “se establecieron como disyuntiva, y fueron admitidas virtualmente, ya que no efectivamente, al enterarse sus autores de una crisis política en el Ministerio, y quedó en suspenso toda gestión. Con lo cual se dejó a la plena libertad de criterio del nuevo titular”. Recientemente, la Dirección General de Enseñanza Técnica propuso una nueva Comisión, que fué nombrada por el Ministro, y dió un nuevo giro al asunto, comunicando que los estudios de Comercio serían refundidos en la Facultad de Económicas, y no en una nueva sección, sino en la actual existente, que expediría el único título de licenciado en Ciencias Económico-Comerciales. Frente a esto, el entrevistado hace resaltar el carácter eminentemente teórico y puro de los estudios de la Facultad de Económicas, en contraste con los comerciales; afirma que se trata de un serio problema social y político, por el gran número de intereses a que afecta, y termina insistiendo en la necesidad de la creación en España de una Universidad Comercial, siguiendo el ejemplo que ofrece la transformación de las Escuelas Superiores del Magisterio y Veterinaria en las respectivas Facultades.

En Valencia, la famosa Sociedad Dependencia Mercantil, cuya gran obra cultural y social, desde el año 1886 en que fué fundada, es por muchos conocida, aspira —según declaraciones de su presidente, señor Oltra (8)— a

la fundación, en la capital levantina, de un Instituto de Psicología y Técnica del Comercio.

Hay que reconocer la importancia de esta solicitud, que procede del organismo de más peso en la formación comercial de Levante.

ENSEÑANZA PROFESIONAL

El boletín *Cauce*, de Badajoz, publica un extenso artículo (9) de un oficial carpintero, que refiere su experiencia personal acerca de la enseñanza en las Escuelas de Formación Profesional, la cual, a su juicio, abrevia extraordinariamente el período de aprendizaje, ya que la luz de la teoría sustituye al largo tanteo a oscuras del que tiene que encontrar las fórmulas mejores sólo a través de una continua lucha práctica con los errores.

La Enseñanza Profesional se ha extendido recientemente incluso a la hostelería, y un articulista de *Sevilla* comenta con entusiasmo (10) la inauguración del curso de la Escuela Profesional de Hostelería de la capital andaluza, como primera de España en su especialidad. Los que salen de esta Escuela son, en general, favorablemente acogidos por las empresas, muchas de las cuales, especialmente sevillanas, han contribuido con becas y premios. “Es necesario que la teoría oriente a la práctica, hasta en el modo de trinchar un pollo”, dice César del Arco. Como quiera que sea, un espíritu de perfeccionamiento, de especialización y de ascenso parece extenderse por todo el campo laboral y técnico español, tan dominado hasta hoy por una mano de obra no especializada o especializada por vía exclusivamente autodidáctica y de improvisación.

V A R I A

Ha terminado el VI Concurso de Formación Profesional Obrera (11) para la elección de los mejores aprendices, concurso que tan hondamente puede estimular el afán de superación y especialización de los jóvenes obreros. De los 14.074 participantes en las pruebas iniciales —si hemos de creer a las estadísticas que nos ofrece la prensa— quedaron 1.200 después de la primera eliminatoria (local), 196 en la segunda fase, para quedar, finalmente, 30, que han sido llamados los mejores aprendices, y cuyas fotografías han aparecido en los periódicos.

La ciudad de Montilla, que carece de Instituto o de Internado de Segunda Enseñanza, e incluso de Instituto Laboral, solicita la creación de unas Escuelas Profesionales salesianas, dirigidas, sobre todo, a la formación de técnicos para las industrias del vino, principal riqueza de la comarca. En un artículo del diario *Córdoba* (12) se afirma: “No son, precisamente, los que Montilla necesita, sino un buen plantel de enólogos, capataces agrícolas y de bodega, técnicos industriales, e incluso directores de empresa, por no hablar de la necesidad que también hay

(9) José Rodríguez Castaño: “Yo no creí en las Escuelas de Formación Profesional”, *Cauce* (Badajoz, 1-X-52).

(10) César del Arco: “Enseñanza Profesional”, *Sevilla* (Sevilla, 4-XI-52).

(11) Sin firma: “VI Concurso de Formación Profesional obrera”, *Ya* (Madrid, 13-XI-52).

(12) José Cobos: “Necesidad de establecer en Montilla unas Escuelas Profesionales salesianas”, *Córdoba* (Córdoba, 21-X-52).

(7) Martí-Sancho: “El señor Martí Ballestí defiende a las Escuelas de Comercio”, *Arriba* (Madrid, 21-XI-52).

(8) Sin firma: “Valencia necesita un Instituto de Psicología y Técnica del Comercio”, *Levante* (Valencia, 9-XI-52).

de expertos en contabilidad, en tributación, en correspondencia comercial, en idiomas extranjeros y, en fin, en todas aquellas especialidades que impone una moderna organización comercial". Se recaba también la ayuda de la industria local y del Estado para esta empresa.

Ha tenido gran éxito la Exposición de la Escuela de Artes y Oficios de Salamanca en el Palacio de la Salina, tanto en sus secciones de Pintura y Dibujo lineal (13)

(13) Delgado: "La Exposición de la Escuela de Artes y Oficios en el Palacio de la Salina", *El Adelanto* (Salamanca, 21-IX-52).

como de Escultura y Arte charro (14), fiel exponente del nivel educativo alcanzado por dicha Escuela.

Y siendo escasísimo el material que ha sido puesto a nuestra disposición, damos por terminada esta crónica.

M. S. M.

(14) Delgado: "La Exposición de la Escuela de Artes y Oficios en el Palacio de la Salina", *El Adelanto* (Salamanca, 23-IX-52).

ENSEÑANZA LABORAL

CARTAS QUINCENALES DEL DIRECTOR GENERAL

Abrimos hoy nuestra crónica dando a conocer al lector una entrañable iniciativa de Carlos Valcárcel, capaz de definir por sí sola el alto espíritu de cruzada cultural que anima la empresa de los Institutos Laborales: nos referimos a las cartas que el Director general se propone enviar quincenalmente a los Claustros de dichos Institutos, con el fin de aconsejar, amonestar y orientar a los profesores en tarea tan nueva y peculiar como es la Enseñanza Laboral. La revista *Labor* (1), en su número de octubre, reproduce la primera de tales cartas, que comienza explicando el posible alcance de una sincera, íntima y frecuente relación epistolar entre la cabeza y el cuerpo del recién nacido —y, por eso mismo, delicado— organismo educativo, a saber: la formación de un verdadero espíritu de cohesión entre los profesores laborales, es decir, con palabras de Valcárcel: "de un espíritu de equipo".

Pero la carta plantea también muy oportunamente —y esto también debemos reseñarlo aquí— uno de los problemas radicales de toda misión en terreno rural o en localidades pequeñas, especialmente en estos tiempos en que la atracción de la ciudad se ha intensificado de modo tan peligroso: aludimos al problema de la *obligatoriedad y deber moral de residencia en el punto de destino*. Valcárcel insiste en la especial gravedad que la infracción de este deber podría revestir en el caso de los Institutos Laborales. En efecto, las metas de elevación del nivel cultural de toda una comarca, así como de extensión de la enseñanza a su población adulta, "no pueden ser alcanzadas limitándose el profesor a dar, con mayor o menor puntualidad y competencia, las clases teóricas y prácticas al alumnado". Exigen, por el contrario, la entrega a más amplios planes pedagógicos, que no pueden despreciar medio ni ocasión alguna: cursillos, conferencias, cine, radio y, por encima de todo esto, la *convivencia*, la *compenetración* profunda y duradera con los problemas y los hombres de la localidad.

EXTENSIÓN CULTURAL

Este carácter esencial de la Enseñanza Laboral, en contraste con todos los otros modos y escalones de la

(1) Valcárcel: "Cartas quincenales a los Claustros de los Institutos Laborales", núm. 1, *Labor* (Madrid, X-52).

Enseñanza oficial; este no limitarse a una categoría y a una edad determinadas, manteniendo, por el contrario, la ambición de llegar a todos los necesitados de cultura en una región, viene siendo repetidamente afirmado y precisado por todos aquellos que de algún modo aportan su orientación y su consejo a la gran obra: la generosidad, la verdadera caridad social, parece prevalecer, por una vez al menos, sobre el espíritu de apocamiento, de comodidad y el temor de no alcanzar a tanto frente de ignorancia como hoy exige ser cubierto. Un artículo de *El Diario Palentino* (2), y un editorial de *Labor* (3), parecen atribuir a esta tarea de extensión cultural una importancia igual, o acaso superior, a la que posee la misma tarea básica y central de los Institutos: la formación de bachilleres laborales. *No hay que abandonar a los mayores*, parece ser su común consigna. "Los obreros y campesinos de más de quince años —dice el *Boletín Informativo de Enseñanza Laboral*—, terminada su jornada de trabajo, podrán matricularse en esta clase de enseñanzas complementarias, que tendrán dos direcciones coordinadas: el suplemento de formación cultural —"educación básica", según la fórmula mundial al uso—, necesaria para elevar su condición espiritual, y la iniciación en un adiestramiento técnico que les permita un mejor aprendizaje de sus respectivos oficios".

ANALFABETISMO LABORAL

Otro autor, Eduardo Serrano Cerezo, Jefe de Estudios de la Institución "Virgen de la Paloma", examina, en su reciente artículo (4), otro aspecto de la utilidad de los Institutos Laborales. Se refiere al problema de los *analfabetos*, pero no ya desde el punto de vista de la enseñanza primaria y de la instrucción de los que nunca han sabido leer ni escribir, sino mirando más bien a la situación de aquellos pobres muchachos, hijos especialmente de campesinos, que habiendo aprendido en la escuela unos míseros rudimentos, los olvidan, por la falta de práctica, tan pronto como se entregan a un trabajo manual. ¿Qué pueden hacer para conservar y perfeccionar lo aprendido? "Esta es la cuestión —dice el autor— que resolverán —encauzados convenientemente— los Cen-

(2) Sin firma: "El Instituto Laboral de Saldaña", *El Diario Palentino* (Palencia, 26-IX-52).

(3) Editorial: "Los Institutos Laborales, núcleos de extensión cultural", *Labor* (Madrid, X-52).

(4) Eduardo Serrano Cerezo: "Analfabetismo laboral", *Labor* (Madrid, X-52).

tros laborales. No se acaba la campaña antianalfabeta con un reparto cuantioso de silabarios, ni con una generosa dotación de edificios escolares. Existe un analfabetismo laboral que es necesario combatir con tanto empeño y urgencia como la ignorancia elemental". Por otra parte la Enseñanza Laboral puede, a juicio de Serrano, corregir los vicios manuales y los errores sistemáticos en el trabajo, que tanto hacen disminuir el rendimiento y desperdiciar energías inútilmente. "Hay que enseñar —afirma— a trabajar racionalmente. El joven —y el viejo en infinitos casos— no sabe trabajar. No sabe extraer el rendimiento debido a las herramientas o a las máquinas. De sus aptitudes personales tiene una ligera idea, equivocada en la mayoría de los casos por falta de madurez, y se encuentra desamparado frente a una vida de trabajo, que comienza con la misma ceguera que si pretendiera estudiar matemáticas sin saber sumar y dividir".

II CURSILLO DE PERFECCIONAMIENTO

Muy interesantes han sido también las intervenciones en el II Cursillo de Perfeccionamiento para el Profesorado de Enseñanza Laboral, celebrado en Santander. En la imposibilidad de referir detalladamente todas las opiniones allí emitidas, nos limitaremos a extractar algunas de las más importantes. El Director del Centro de Medina del Campo, don Ignacio Sánchez López, se mostró preocupado por el problema que plantea el bajísimo nivel de conocimientos en que se encuentran la mayoría de los alumnos que pretenden ingresar en los Institutos Laborales, debido a los graves fallos, imperfecciones y lagunas de nuestra Enseñanza Primaria. ¿Qué ha de hacerse con estos alumnos?, se pregunta. El dilema es sombrío. Si se adopta una actitud de rigidez en el examen de ingreso se producirá un déficit considerable de alumnos, en contraste con el afán generoso que anima la nueva modalidad de enseñanza. Y si se les admite con tan escaso bagaje intelectual —léase ignorancia total—, significará "tener que dedicar al profesorado —por lo menos durante los dos primeros cursos— a una docencia inferior que no corresponde a su cometido" (5).

El señor Palencia Albert se refiere (6), por su parte, a la organización de los talleres y orientación práctica de su funcionamiento, poniendo de relieve la diferencia que existe entre la *formación profesional* pura y la que suministran los Centros laborales, que puede calificarse de mixta. Al mismo tiempo, en los nuevos Institutos se enseñará a no "caer en los procedimientos rutinarios tradicionales... introduciendo la técnica más moderna".

MÉTODOS AUDIOVISUALES

Pero el ansia de perfeccionamiento no se ha limitado al Cursillo así denominado. Continuamente se hacen nue-

vas sugerencias encaminadas a mejorar las posibilidades educativas de los Centros. Sabido es el interés con que el Director general acudió, hace unos meses, a las reuniones internacionales celebradas en la Universidad Católica de Milán, con el fin de estudiar el problema de los llamados métodos audiovisuales (es decir, a base de cine, radio y disco en la educación). Ahora, Guillermo de Reyna (7) se extiende largamente sobre el tema. No repetiremos aquí todas sus observaciones y argumentos; pero sí aludiremos al punto de mayor importancia, para la Enseñanza Laboral, entre los que el articulista trató: el de las películas dedicadas a vulgarizar entre labradores y pastores la forma de obtener el máximo rendimiento en determinadas faenas de la agricultura y ganadería. Cita el ejemplo de una cinta norteamericana, en que se enseña, con toda precisión, el modo perfecto de esquilar a las ovejas; cinta que, representada en ciertas comarcas italianas, produjo un incremento en el aprovechamiento de las lanas que sobrepasó el sesenta por ciento de su valor. Calcúlese qué beneficio puede producirse a la economía española y al bienestar de nuestro pueblo auxiliándose en la tarea educativa de métodos gráficos de esta especie.

V A R I A

Recientemente se ha tratado del importante problema de las Enseñanzas Profesionales de la Mujer. Existe una gran curiosidad en torno al proyecto de creación de una Escuela de especialidades femeninas, cuyos estudios y títulos tendrían validez oficial. Diversos periódicos, entre ellos *A B C* (8) y *Madrid* (9), se han ocupado de este asunto.

También se sigue con interés el proyecto de organización de la Institución de la Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, cuyo funcionamiento se quiere iniciar en los primeros días del año 1953 —véase *Arriba* (10) y *Madrid* (11)—.

El semanario *Panadés* (12), así como *El Diario Palentino* (13), enumeran las "salidas" del título de bachiller laboral, que son, en parte, las mismas de las que se ofrecen al que ha aprobado cinco años del Bachillerato ordinario. Así, Magisterio, Peritajes Agrícola e Industrial, Piloto y Maquinista Mercante, Academias Militares, Apa-rajadores, Practicantes, etc.

MIGUEL SÁNCHEZ-MAZAS

(7) Guillermo de Reyna: "Los métodos audiovisuales en la educación fundamental", *Labor* (Madrid, X-52). Véase, con igual título, otro trabajo del mismo autor, publicado en la REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 2 (mayo-junio, 1952), 164-7.

(8) Sin firma: "Enseñanzas profesionales de la mujer", *A B C* (Madrid, 12-XI-52).

(9) Sin firma: "Estatuto de Enseñanza Profesional de la mujer", *Madrid* (Madrid, 12-XI-52).

(10) Sin firma: "Formación del profesorado de Enseñanza Laboral", *Arriba* (Madrid, 15-XI-52).

(11) Sin firma: "Formación del profesorado de Enseñanza Laboral", *Madrid* (Madrid, 15-XI-52).

(12) Sin firma: "Utilidad práctica del Bachillerato Laboral", *Panadés* (Villafranca del Panadés, 13-IX-52).

(13) Sin firma: "El Instituto Laboral de Saldaña", *El Diario Palentino* (Palencia, 26-IX-52).

(5) G. Vázquez: "Crónica del II Cursillo de Perfeccionamiento", *Labor* (Madrid, X-52). Véase también del mismo autor: "II Cursillo para el Profesorado de Enseñanza Laboral", REVISTA DE EDUCACIÓN, 4 (septiembre-octubre, 1952), 70-5.

(6) Idem.

ENSEÑANZA PRIMARIA

En el número anterior de nuestra REVISTA, y en esta misma Sección, señalábamos el hecho de que la gran prensa diaria había comenzado a dedicar su atención, con una mayor frecuencia, a los problemas existentes dentro del ámbito vital de la Escuela.

Este interés, lejos de decrecer, ha continuado, y las columnas de los diarios se han vuelto a ocupar, nuevamente, de diversos aspectos íntimamente relacionados con la Educación Primaria.

LA ESCUELA EN PRIMER PLANO

Con este mismo epígrafe, que corrobora nuestra afirmación anterior, titulaba *Escuela Española* un editorial, el día 9 del pasado mes de octubre. “¡Estamos de enhorabuena! —decía—. Nuestra ilusión, la necesidad de España, es que la Escuela Primaria ocupe de derecho, como de hecho ocupa, un primer lugar de vanguardia en la múltiple, inmensa e incalculable empresa nacional” (1). “Y para eso —continuaba líneas más abajo— hace falta que la gran masa, que la conciencia nacional se empape, hasta saturarse, de lo que es la Escuela, de lo que hace la Escuela, de lo que Escuela y maestros necesitan. Que, cuando se haya saturado, hasta las cosas cuya consecución hoy parece un sueño se nos darán con la naturalidad con que se dan a una mina los instrumentos elementales de explotación”.

“Pues para todo ello —proseguía— estamos ya en el mejor camino: la gran Prensa ha empezado a entregarse a la Escuela. Y no son ya sólo los grandes diarios —Ya, el primero y el más perseverante— los que publican artículos e informaciones que aireen el gran tema y encaucen hacia él la gran corriente de opinión, sino que la Dirección General de Prensa ha convocado un concurso de artículos periodísticos —el concurso “Primero de octubre”—, con este lema, lleno de comprensión y de valentía: “La Escuela Primaria al servicio de la unidad, del engrandecimiento y de la libertad de España” (2). “Abrámonos a anchas y ambiciosas ilusiones —concluía el editorialista—. El conocimiento es el principio de todas las colaboraciones y todas las recompensas, y parece que quienes más influyen en la opinión española nos empiezan a conocer” (3).

El diario *A B C* publicaba el día 17 del pasado mes de octubre un editorial, con el que daba por cerrado un breve ciclo de editoriales sobre algunos de los problemas formativos que España tiene planteados. “¿Cómo se puede formar a un pueblo? —se preguntaba el editorial—. Los elementos necesarios son dos. Hace falta, en primer término, un ideal humano que sirva de modelo para formar, con arreglo a él, a los educandos. Se precisa, en segundo lugar, un plantel de maestros o educadores de hombres. En la práctica, la tarea de formar a un pueblo se reduce a otra previa, que es la formación

de maestros” (4). Y, líneas más abajo, continuaba: “De poco o de nada sirve el Poder legislativo, en punto a educación nacional, si no se atiende de un modo especial a la formación del Magisterio” (5). Concluía el editorialista, diciendo: “De cómo se forme a los maestros dependerá el cómo se forme a los alumnos. Del gesto y la voz del Magisterio pende lo más importante de un pueblo: su futuro. Todo cuidado y generosidad serán pocos para que las escuelas, crisol en donde se funden las naciones, estén siempre a punto” (6).

“De gran trascendencia” consideraba el editorial la revista *Escuela Española* (7); y *El Magisterio Español*, comentándolo, decía: “Esta es la situación expuesta por *A B C*, respecto al problema que plantea en su editorial. La conclusión que se desprende de ella es bien sencilla. Se impone una honda reforma en el sistema de la formación de los maestros españoles, y la dotación a las Escuelas del Magisterio de los medios indispensables para desarrollar la tarea que les está encomendada. Sin Centros formativos de maestros adecuados, jamás tendremos los maestros que requiere la obra de formación nacional, que exige la gran revolución pedagógica que necesita nuestro pueblo” (8).

Esta “gran revolución pedagógica” es, para un articulista de la revista *Ateneo*, una de las más trascendentales tareas que deben asumir, como suyas, los intelectuales españoles, demasiado olvidados —a juicio del articulista— de la Escuela Primaria, ya que “la han relegado casi totalmente al olvido, y no se han acordado de ella cuando se ha tratado de pensar en regenerar y vivificar las piedras angulares, insustituibles, para un futuro engrandecimiento de España” (9). Centrado el problema de España, por nuestros intelectuales, en un problema de “Ciencias superiores de alta cultura”, han olvidado —afirma el articulista— que buena parte del mismo es, también “un problema de ciencias inferiores, de baja cultura”, es decir, de educación de las masas populares.

“La Escuela —sostiene el autor del artículo—, la olvidada Escuela Primaria, es campo de combate donde hay que reñir y ganar las primeras y, por tanto, más decisivas batallas por un futuro mejor. No todos los españoles llegan a la Universidad; ni todos, ni los que más necesitan ser conquistados para un orden social y una elevación cultural nueva. Son muchos los que ni siquiera alcanzan a pisar las aulas de la Enseñanza Media. En cambio, todos pasan (y si no sucede así, es por ese mismo menoscabo en que vive) por la Escuela Primaria”.

Después de afirmar que la Escuela es la única que puede realizar esa función ennoblecedora del bajo pueblo, concluye el articulista: “Pero la Escuela no alcan-

(4) Editorial: “Formación y Magisterio”, *A B C* (17-X-1952).

(5) *Ibidem*.

(6) *Ibidem*.

(7) Sin firma: “Formación y Magisterio”, *Escuela Española*, núm. 609 (X-1952).

(8) Editorial: “El Magisterio en la prensa diaria”, *El Magisterio Esp.*, núm. 8.061 (X-1952).

(9) J. M.^a Ortiz de Solórzano: “La Escuela Primaria, también”, *Ateneo* (25-X-1952).

(1) Editorial: “La Escuela en primer plano”, *Escuela Esp.*, núm. 607 (X-1952).

(2) *Ibidem*.

(3) *Ibidem*.

zará nunca esa meta renovadora si arrastra una vida lánguida y pordiosera. Y esa será la vida de la Escuela mientras los intelectuales españoles no se vuelvan hacia ella, la desconozcan, no la estimen ni difundan la nobilísima función que a ella le cumple acabar, en orden a una solución al problema de España. En su calidad de selección, de levadura, ahí tienen los intelectuales españoles una buena tarea: la de hacer fermentar la opinión pública nacional, para que todos concedamos a la Escuela el rango y estima que, por su trascendental misión, merece" (10).

Comentando el artículo que acabamos de reseñar, al que Alfonso Candan, en la revista *Arbor*, calificaba de "aldabonazo extraordinariamente oportuno a la aparentemente despierta, pero muchas veces aletargada, conciencia de nuestros intelectuales", al autor del comentario añadía: "Desde el punto de vista de la política cultural, es evidente que la red más extensa que se puede lanzar sobre la realidad social de nuestra Patria es la Escuela Primaria, y por ello todo lo que no sea afirmar la calidad de su tramado es dejar que se escapen, a través de ella, las posibilidades más ricas y fecundas de tal política. Es más, sin tenerla en cuenta debidamente es imposible que la misma logre los mínimos objetivos que puede y debe proponerse.

"Tomar contacto con la realidad de la Enseñanza Primaria es una operación cada vez más necesaria y más dolorosa, porque al tocarla tocamos la verdadera realidad de España, que es, naturalmente, más amplia que la acotada por los sectores de la Enseñanza Media y Superior" (11).

Como glosa de estas mismas ideas, decía un editorial de *Escuela Española*: "Mucho más que las obras públicas, mucho más, incluso, que la educación en otros grados de enseñanza, mucho más que los Institutos Laborales, por ejemplo, mucho más que la formación patriótica postescolar, aunque todo es poco para alabarse, mucho más importa la educación que llega a todos los españoles, que es como decir la Escuela Primaria. Cuando el Estado gaste en Enseñanza Primaria lo que ésta se merece, que es lo mismo que decir cuando la sociedad se convenza de su importancia, es cuando recibirá el progreso de nuestra Patria su mayor impulso" (12).

Finalmente, es un editorial del diario *Ya* el que insiste de nuevo en la necesidad de que los problemas de la Educación Primaria sean "reiteradamente expuestos a los Poderes públicos y, al mismo tiempo, ante la opinión" (13), ya que, para el articulista, "la colaboración de la sociedad con el Estado es indispensable para resolver los problemas del Magisterio" (14).

Un nuevo hecho ha venido a alentar las esperanzas de cuantos viven de cerca las inquietudes de la Educación Primaria: desde comienzos del pasado mes de noviembre, Radio Nacional de España ha incluido en su programa de los sábados una nueva emisión, titulada "La voz del Maestro". "La esperábamos con ansiedad —dice un articulista—, porque en esta línea de revalorización,

defensa y prestigio de nuestra profesión, que nos consta que se ha comprendido, y buenas pruebas de ello ha empezado a dar la gran prensa, la aportación de la radio es esencial" (15).

PROBLEMA ECONÓMICO DEL MAGISTERIO

Las columnas de la prensa profesional siguen llamando insistentemente la atención sobre la actual situación económica del Magisterio Nacional. Los términos usados, al abordar este problema, son, en la mayoría de los casos, claros y rotundos. "Desde luego —afirma un articulista—, no cabe duda que el maestro, actualmente, es el último de los funcionarios rurales y aun ciudadanos; su situación económica no le permite más que desenvolverse con gran penuria" (16). "El problema económico del Magisterio Nacional —dice otro— es suficientemente importante para que sea llevado a las Cortes; pero con carácter de arreglo definitivo" (17). Un tercero añade: "Que las autoridades del Ministerio de Educación Nacional tengan las mejores intenciones pedagógicas y organizadoras, sin los recursos económicos exigibles para su realización, coloca al Magisterio en la situación de no poder corresponder con eficacia a la confianza que en él se deposita; pero el fallo no es de voluntad ni de suficiencia, sino por carencia de recursos económicos" (18).

Podíamos seguir multiplicando las citas, pues, como decíamos, las alusiones al tema son frecuentes; pero no creemos que sea necesario. Más útil nos parece el reseñar las soluciones propuestas al problema.

Son muchos los que propugnan, como la más lógica, la promulgación e implantación de una Ley económica para la Educación Primaria. "La Ley económica —dice la revista *Servicio*—, como mejora sustancial taxativamente expresada en el art. 93 de la vigente legislación de Educación Primaria, hay que ponerla en vigor" (19). Este mismo es el parecer de otro editorialista, al afirmar: "Esto es lo que necesita el Magisterio Nacional, y éste es el cauce legal a seguir: una Ley especial de carácter económico que regule los sueldos de los maestros" (20).

Nos parece conveniente notar que la aspiración del Magisterio, en orden a conseguir la implantación de los quinquenios, objeto, "en los últimos meses, de una campaña tenaz y perseverante" (21), ha quedado rebasada por este deseo de implantación de la Ley económica. Un editorial de *El Magisterio Español* decía, al respecto: "¿Qué resuelve un quinquenio de mil pesetas —quince duros al mes— para la situación actual de la economía del Magisterio Nacional? Nada o casi nada. El problema es más hondo y grave, y debe acometerse, definitivamente, mediante una Ley especial económica" (22).

(15) Sin firma: "La voz del maestro", *Escuela Esp.*, número 612 (XI-1952).

(16) I. A.: "Con permiso", *Servicio*, núm. 423 (XI-1952).

(17) Editorial: "¿Qué pasa con los quinquenios?", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.057 (X-1952).

(18) Editorial: "La satisfacción en el trabajo", *Servicio*, núm. 420 (X-1952).

(19) Editorial: "Do ut des", *Servicio*, número 420 (X-1952).

(20) Editorial: "¿Qué pasa con los quinquenios?", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.057 (X-1952).

(21) Editorial: "El problema económico", *Servicio*, número 424 (XI-1952).

(22) Editorial: "¿Qué pasa con los quinquenios?", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.057 (X-1952).

(10) *Ibidem*.

(11) Alfonso Candan: "Un problema de verdad"; sección: "Información Cultural de España", *Arbor*, t. XXIII, número 83 (XI-1952), pág. 311.

(12) Editorial: "Algún día tendrá que ser", *Escuela Esp.*, núm. 609 (X-1952).

(13) Editorial: "Otra vez los maestros", *Ya* (20-X-1952).

(14) *Ibidem*.

Como solución ideal se propone, "y no hay nada que los excluya, la conjunción de ambos postulados: quinquenios y plantillas" —dice otro editorial (23)—. Se basa el autor del mismo, para formular su petición, en el hecho de que la vigente Ley de Educación Primaria establece tanto los quinquenios cuanto una equiparación en los sueldos del Magisterio con los demás funcionarios del Estado (24). En el caso de que fuese imposible la implantación de ambas modalidades económicas, el mismo editorialista señala, como más conveniente, la de las plantillas; "pero —añade— con una imperiosa condición inexcusable: la de que éstas sean equiparadas, como manda la Ley, en sueldos y proporcionalidad de categorías con las de los demás funcionarios" (25), ya que "el beneficio intrínseco que obtendrían los maestros en su escalafón les brindaría unas posibilidades que jamás podrá granjearles los quinquenios" (26).

La concesión de estas aspiraciones, lógicas y justas, del Magisterio Nacional Primario suponen un considerable gravamen en los presupuestos del Estado. Téngase en cuenta que pasan de 60.000 los maestros que regentan Escuelas en todo el territorio nacional. Con que el Estado acordase conceder la cantidad de 1.000 pesetas anuales más a cada maestro, cantidad que solamente supondría la exigua mejora de 83,33 pesetas en el haber mensual de cada uno de ellos, tendríamos que el presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Primaria debería ser incrementado con una nueva aportación de sesenta millones de pesetas.

A vista de esta grave dificultad, un editorial del diario *Ya* sugiere la ineludible necesidad de que todo el cuerpo social ayude al Estado a sobrellevar esta pesada carga económica: "La sociedad —dice— ha de darse cuenta de que tiene, en orden a la enseñanza, deberes que cumplir. El Estado debiera, por su parte, mostrarse propicio a recibir las ayudas necesarias en favor del maestro, porque la esencial es que la enseñanza se dé lo mejor posible y en el mayor número de sitios posibles. Los estímulos que el maestro necesita para su satisfacción interior y para trabajar con ahínco, sin gravísimas preocupaciones domésticas, hay que facilitárselos como se pueda, sin exclusivismos, en una colaboración estrecha que la sociedad debe prestar y el Estado admitir" (27). Y concluía el editorialista: "Mientras no se vea el problema desde esa altura, siempre nos encontraremos con que las subidas de sueldos a un Magisterio numerosísimo gravan el presupuesto de manera ostensible, y llegan a cubrir necesidades pasadas cuando ya han surgido otras nuevas. La colaboración de la sociedad con el Estado es indispensable para resolver los problemas del Magisterio" (28).

En iguales ideas abunda un artículo firmado por Agustín Serrano de Haro, y publicado en *Escuela Española*, sobre la labor que realiza el Patronato escolar creado por el Arzobispo de Valencia: "Yo he preguntado —dice el articulista— a un maestro de su Patronato:

—¿Cuánto gana usted?

"Y él me ha contestado:

"—Catorce mil pesetas tengo de sueldo. Y el Patronato me paga dos mil por cada familiar; tengo cuatro fa-

miliares, y recibo por ellos ocho mil pesetas. Se me abona, además, el veinticinco por ciento de mi sueldo. Se me proporciona un piso magnífico, por el que pago algo más de veinte duros, percibiendo seis mil pesetas de indemnización" (29). Y, pocas líneas más abajo, precisa su opinión sobre el particular: "No se puede ni se debe dejar solo al Estado en obras tan específicamente apostólicas y sociales como las encomendadas a párrocos y maestros. El Estado hace lo que puede, y todos le debemos gratitud. Pero la sociedad no se preocupa por lo que tiene la obligación de preocuparse, y por eso las cosas andan mal. El deber de educación es de los padres. Si los maestros les ayudan a cumplirlo, si inclusive cargan sobre sí lo más áspero y difícil de ese tremendo deber, ¿podrán los padres encogerse de hombros, como si a ellos nada les interesara lo que se hace en la Escuela, y cómo viven los educadores de sus hijos?" (30). Y concluye: "Lo que hace falta es que la sociedad aprenda estas lecciones, para que, unidos padres, Iglesia y Estado, acaben, por fin, las eternas estrecheces, espirituales y materiales, que restringen y acortan los soberanos alcances de esta obra..." (31).

LA VIVIENDA DE LOS MAESTROS

"Se acaba de regular oficialmente, y con carácter general —decía *Escuela Española* en el editorial correspondiente al número del día 6 de noviembre—, el derecho de los Secretarios de Ayuntamiento al disfrute de vivienda. Y se ha hecho de un modo generoso, concediendo a los Secretarios el rango de primer funcionario, y disponiendo que, con arreglo a ese rango, sea la casa.

"Se fija que ésta tenga holgura suficiente para seis personas y servidumbre. Y cuando el Ayuntamiento opte por pagar indemnización, ésta habrá de oscilar entre mil quinientas pesetas y ciento cincuenta mensuales. Todo ello nos parece francamente bien. Y por ello felicitamos a los Secretarios, y a quienes de modo tan firme y tan digno han reglamentado este derecho.

"Pero el comentario nos lleva de un modo natural a hablar de otras cosas que tienen que dar o pagar los Ayuntamientos: las casas de los maestros, cuyo tradicional y evidente derecho tantos dolores y dificultades suele llevar aparejados a miles y miles de educadores" (32).

La disposición comentada por el editorial que reseñamos ha suscitado parecidas opiniones en toda la prensa profesional. "Los Secretarios de Ayuntamientos —dice un articulista anónimo—, sin que la cosa se haya anunciado a bombo y platillo, como desgraciadamente sucede cuando se conceden mejoras al Magisterio, por pequeñas que éstas sean, acaban de conseguir mejoras sustanciales. Un señor Alcalde, de una población de menos de 500 habitantes, se lamentaba ayer de que, en adelante, tendrían que abonarle al Secretario 23.000 pesetas anuales de sueldo y, además, casa-habitación. El maestro de la misma localidad disfruta de un sueldo de 9.360 pesetas, es decir, del 40,7 por 100 del sueldo asignado al Secretario. Las Normales masculinas están

(23) Editorial: "Deshojando la margarita", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.066 (XI-1952).

(24) *Ibidem*.

(25) *Ibidem*.

(26) *Ibidem*.

(27) Editorial: "Otra vez los maestros", *Ya* (20-XI-52).

(28) *Ibidem*.

(29) Agustín Serrano de Haro: "¿El único camino?", *Escuela Esp.*, núm. 612 (XI-1952).

(30) *Ibidem*.

(31) *Ibidem*.

(32) Editorial: "La casa de los Secretarios", *Escuela Española*, núm. 611 (XI-1952).

prácticamente vacías. ¿No van los maestros en propiedad a intentar pasarse al Cuerpo de Secretarios municipales?...” (33).

No ya la mera comparación material entre la referida mejora concedida a los Secretarios y aquellas por las que aspiran los maestros, sino un fondo de mayor trascendencia es el que pone de relieve, en un editorial, la revista *Gerunda*. Después de afirmar que “la consideración del maestro, por parte del pueblo, está en razón directa de la que el maestro recibe de la Superioridad” (34), y que “la influencia de los tacones torcidos es decisiva en la tarea ardua de la Enseñanza Primaria”, concluye: “A partir de hoy, el pueblo juzgará de la función del maestro y de la del Secretario a través del distinguo que la Superioridad ha impuesto en esta bucólica cuestión de la vivienda. Y la resolución será decididamente favorable al funcionario, en detrimento del apóstol del “sagrado ministerio”. Es natural y humanamente explicable en la lógica empírica de la masa. Y, todo, porque de antemano viene así dictado desde arriba” (35).

A este editorial contestaba, en las columnas de la misma publicación y en el número siguiente, un articulista con los siguientes argumentos, de cuya intención podrá juzgar el lector: “Días atrás —comenzaba— se publicó en esta revista una escala comparativa entre los conceptos percibidos por gratificación de casa por maestros y secretarios de Ayuntamientos. Sí, todas las comparaciones son enojosas. Y cuando un término de comparación es el maestro, aquéllas lo son más” (36). Líneas más abajo, explica el porqué de esta desproporción que existe en toda comparación, cuando uno de los términos es el maestro: “Se ha insistido poco —dice— en la explicación verdadera. Ella tiene carácter eminentemente espiritual. En efecto, el albañil no realiza una labor de orden espiritual, sino material; por lo tanto, se le ha de pagar en vil materia, en sucios billetes del Banco de España” (37). Y proseguía, unos renglones después: “Nadie puede negar la grandeza infinita de la labor realizada por el maestro... Es una labor que no se puede pagar con dinero. Y por esto ni tan sólo se intenta pagarla. Es más, el día que se llegue a comprender toda la grandeza de su misión elevadísima, aquel día se suprimirán los rastros de sueldo que aún quedan. Y nuestra tarea será absolutamente espiritual. Y gratuita” (38). Y concluía el articulista: “Por eso encontré inoportuna la escala comparativa, a que aludía al empezar a escribir. Seamos maestros de verdad, no queramos ser empleados del Banco Exterior de España, con cuatro pagas dobles, reparto de beneficios y devolución de utilidades; no queramos ser como los demás funcionarios del Estado, con horas extraordinarias bien retribuidas; no descendamos a viles obreros, con puntos, subsidios de enfermedad, seguro de farmacia y retiro de vejez. ¡Seamos más espirituales, y enorgullecámonos de que el Estado nos pague con largueza espiritual y altísima consideración moral, que es lo que importa de verdad!” (39).

Después de las líneas transcritas, poco cabe añadir acerca de cómo ha sido comentada por la prensa profesional esta mejora concedida a los Secretarios de Ayuntamiento. Reseñaremos, con todo, que tal disposición legal ha hecho que aparezca, más de una vez expresado en las columnas de las revistas, el temor de que tal ordenación venga a agravar, todavía más, el ya difícil problema de vivienda que tiene planteado el Magisterio, y que es causa de frecuentes roces entre el personal docente de Enseñanza Primaria y los Ayuntamientos. El temor a que aludimos está claramente reflejado en estas condiciones que exige un articulista, al respecto, y que hablan por sí solas:

“Ningún Secretario de Ayuntamiento disfrutará de casa-habitación mientras no estén construídas todas las precisas para los maestros de ambos sexos de la localidad.

“Al construirse éstas, serán análogas, en todas sus condiciones, a las de los señores maestros, sin que puedan ser superiores en cualquier concepto.

“Los señores Secretarios de Ayuntamientos no podrán cobrar la gratificación de casa-vivienda mientras no estén satisfechas todas las de los maestros de la localidad” (40). Y concluía: “Como no se aplique esta penicilina, tememos que el problema de la casa-habitación de los maestros va a entrar en una crisis que parecía que ya íbamos a superar muy pronto” (41).

INSTITUCIONES BENÉFICAS Y DE PROTECCIÓN DEL NIÑO

Entre las instituciones benéficas y de protección del niño ocupan lugar muy destacado los Roperos y Comedores escolares.

Con motivo de la distribución de subvenciones para estos últimos, decía un editorialista: “Hemos observado con extrañeza, al leer la relación de Escuelas a quienes se han concedido subvenciones para Comedores escolares, la omisión de provincias enteras. ¿A qué podrá obedecer esto?, nos preguntamos inmediatamente. Y puestos sobre la pista, nos enteramos de que habían sido desestimadas las peticiones por haber enviado las Inspecciones los expedientes fuera del plazo marcado al efecto” (42). El autor del editorial pide que, en este caso, se mitigue un poco la severidad administrativa, ya que estima impropio el condenar a las Escuelas de toda una provincia, o de varias provincias, a quedar sin la subvención correspondiente para los Comedores escolares (43).

A propósito del tema, y sin salir de él, *El Magisterio Español* se permite recordar a los Municipios, como uno de sus deberes principales, el “defender el reconocimiento y aplicación de los derechos del niño, y de modo especial los que determinan los apartados cuarto, sexto y décimo del artículo 54” de la vigente Ley de Educación Primaria (44). El apartado sexto, del citado artículo 54, preceptúa que el niño tiene derecho a que se le procure, durante la vida escolar, en caso de carencia de recursos económicos suficientes, la alimentación y el vestido. Puesto que del cumplimiento de este derecho se encarga ex-

(33) Sin firma: “Secretarios y maestros”, *El Magisterio Esp.*, núm. 8.065 (XI-1952).

(34) Editorial: “Corparaciones enojosas”, *Gerunda*, número 298 (X-1952).

(35) *Ibidem*.

(36) J. Ministral Masiá: “Todas las comparaciones son enojosas”, *Gerunda*, núm. 299 (XI-1952).

(37) *Ibidem*.

(38) *Ibidem*.

(39) *Ibidem*.

(40) Sección: “... con el puntero...”, *El Magisterio Español*, núm. 8.060 (X-1952).

(41) *Ibidem*.

(42) Editorial: “¿Qué es lo que ha pasado”, *El Magisterio Esp.*, núm. 8.067 (XI-1952).

(43) *Ibidem*.

(44) Ley de Educación Primaria, art. 109, g).

presamente en la Ley a las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria, deduce el autor del editorial que reseñamos que, "puesto que las Juntas Municipales no tienen jurisdicción sino en cuanto se refiere a la localidad o Municipio, es de éste, del Municipio y de sus Corporaciones o entidades, incluso de las familias pudientes, de quien ha de recabar la aplicación y el cumplimiento de este derecho que la Ley encomienda" (45). "El Estado —concluye el editorialista— tiene la obligación primordial de dar el ejemplo, es cierto; pero son inexcusables también las aportaciones provinciales y municipales" (46).

Se ha vuelto a insistir, nuevamente, en las columnas de la prensa profesional, en la escasa asignación con que cuentan las Escuelas para adquirir el material escolar correspondiente. Supuesto que las cantidades destinadas por el Estado, a tal fin, son "exiguas, insuficientes a todas luces para las necesidades de la enseñanza" (47), recuerda *El Magisterio Español* que uno de los deberes de las familias de los niños, respecto a sus hijos, es el de "proporcionarles los elementos materiales indispensables para la Enseñanza, salvo en los casos de carencia de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela" (48). "Bueno será —dice la citada revista— que mientras el Estado se decide a proveer a las Escuelas de material adecuadamente, se reparta el poquísimo que se nos da entre los niños necesitados, exigiendo a los demás la aportación del material que precisen para su trabajo" (49). Las doscientas pesetas anuales, que tienen concedidas cada Escuela para gastos de material escolar, deben quintuplicarse y convertirse en mil, por lo menos, según otro articulista (50).

La llamada "Prensa infantil" ha merecido el comentario de algunas revistas especializadas. "Tenemos ante los ojos —dice una de ellas— una revista infantil. Así creemos que llaman a las tales, aunque el verdadero nombre de ésta es el de papelucho indecente dedicado a los niños. Y esto es lo escandaloso, lo intolerable, lo que, cueste lo que costare, hay que evitar" (51).

"Cada día —afirma otra— proliferan más y más los libretos de dudosas aventuras, de hazañas amorales y peligrosamente incitantes, de crímenes, asesinatos y ro-

bos, de cínica convivencia social, en fin, de cuantos estigmas pesan hoy sobre gran parte de la infancia desorientada" (52). A estas revistas desmoralizadoras atribuye, en gran parte, el editorial que reseñamos la extensión y aumento, sobre la geografía patria, de la delincuencia infantil (53).

CLASES DE ADULTOS

"Cuando escribimos estas líneas —comienza un editorial publicado en el número de la revista *Gerunda*, correspondiente al día 15 del pasado mes de noviembre—, ignoramos si el Ministerio de Educación Nacional ha actualizado la consabida nota circular prorrogando, por un año más, la modalidad acostumbrada sobre las clases de adultos" (54). Y, líneas después, continúa: "Las clases de adultos no se dan ni, en esas condiciones, pueden darse. Faltas de todo medio material, carentes los maestros de todo estímulo, huérfanas de una organización técnico-pedagógica adaptada al lugar, desorganizadas totalmente, convertidas, allí donde aún perviven languideciendo, en taifa docente, podemos afirmar, sin miedo a faltar a la verdad, que esa institución postescolar está completamente desquiciada" (55).

Ante panorama pintado con tan negros colores, el editorialista es contundente, en cuanto a los remedios que deben aplicarse: "Hay —dice— que quemarlo todo. El edificio de las clases de adultos está caído íntegramente. Será inútil cualquier innovación que se construya sobre su carácter descompuesto. Es necesario estructurar nuevas concepciones, inventar abundantes medios, capacitar a sus directores, atizar el público interés, ahora inexistente, y dejar que pasen largos años hasta que vuelvan a adquirir el rango y la efectividad práctica que tuvieron, y cuya desaparición jamás debió tolerarse" (56).

Es general la petición indicando que las clases de adultos deben estar bien retribuidas (57), ya que "obligar a un maestro a que dé estas clases con este desánimo, con esta repulsa, es cien veces peor que no darlas" (58).

JOSÉ M. ORTIZ DE SOLÓRZANO

(45) Editorial: "Comedores y Roperos", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.059 (X-1952).

(46) *Ibidem*.

(47) Editorial: "Deberes y derechos", *El Magisterio Español*, núm. 8.069 (XI-1952).

(48) Ley de Educación Primaria, art. 55, séptimo.

(49) Editorial: "Deberes y derechos", *El Magisterio Español*, núm. 8.069 (XI-1952).

(50) Sección: "... con el puntero...", "Cazador sin escopeta", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.065 (XI-1952).

(51) Editorial: "Eso no puede ser", *Escuela Esp.*, número 612 (XI-1952).

(52) Editorial: "La malhadada infancia", *Gerunda*, número 299 (XI-1952).

(53) *Ibidem*.

(54) Editorial: "Ingrato deber", *Gerunda*, núm. 300 (XI-1952).

(55) *Ibidem*.

(56) *Ibidem*.

(57) Sin firma: "Los adultos", *Servicio*, núm. 424 (XI-1952).

(58) Editorial: "¿Tanta es ya su desilusión?", *El Magisterio Esp.* núm. 8.065 (XI-1952).

BELLAS ARTES

Siguiendo el plan trazado para estas crónicas de las Bellas Artes españolas durante el año 1952, presentaremos de modo preferente en ésta cuanto está relacionado con la enseñanza de las Bellas Artes en sus diversos campos nacionales, tomando por base su repercusión, cada mes más evidente y extendida, en la prensa diaria y en las revistas dedicadas a los problemas de la enseñanza o en las publicaciones periódicas de cultura general.

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Comenzaremos por la Música, por ser quizás esta disciplina la que con menos frecuencia se ha presentado en crónicas anteriores. Como consecuencia de los cambios registrados en la dirección de los Conservatorios Musicales; al Decreto separando éstos de las Escuelas de Declamación, hasta hace unos meses estrechamente unidos; con la creación de la Cátedra "Manuel de Falla" en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, y, en fin, entre otras muchas novedades, con la creación de las Escuelas de Arte Dramático, la repercusión social de los problemas docentes de la Música ha sido considerable. Además de mejorar las condiciones actuales de cátedras, profesorado, programas, exámenes, etc., la música ha cobrado interés para la Universidad y para la Enseñanza Media, y esperamos que los frutos de esta nueva política cultural alcancen próximamente una sazón estimable.

Música para un Colegio Mayor.—Con este sugestivo y novísimo título Federico Sopena escribe un atractivo artículo incitando a dar con la "música vital" de un Colegio Mayor. La primera meta que se ha de alcanzar, sobre todas, es el trazado de una música que se toque, que se cante, por mejor decir, en la capilla. Y para ello no hay mejor música que la gregoriana de la Misa. Porque el canto gregoriano pide compañía, no público; diálogo, "cariño por la letra que se canta". Para eso —escribe el P. Sopena— queremos formar, desde el Conservatorio, un grupo de gregorianistas relleno de músicos y de universitarios. Este grupo ha de ir, Colegio por Colegio, cantando primero la Misa, pero desapareciendo en cuanto ese Colegio tenga su grupo suficiente. Pero no sólo el gregoriano. Urge encontrar "un repertorio de cánticos religiosos que puedan cantarse sin rubor; fuentes gregorianas y populares". A esto habría que añadir otros cantos. Nada de folklorismo erudito, ni de últimas novedades del comercialismo musical: "folklore vivo, con "manera" universitaria, con "su" canción inventada en el mismo Colegio". Habrá que cuidar la discoteca colegial, en compañía de los cuatro libros indispensables. E informa el P. Sopena: "El S. E. U. del Conservatorio está preparando una especie de folleto que recoge lo indispensable para empezar". Luego hay que tratar de interesar a cada colegial en la misma música, despertarle la curiosidad, aficionarle a lecturas orientadoras y de

provecho, "hasta que —en su caso— el universitario toque la música con sus manos". O bien la comprenda. "El colegial de diecisiete o dieciocho años que siente necesidad de música puede y debe sacrificar alguna tarde de cine, y, juntándose con otros, venir al Conservatorio a pedirnos que inventemos para ellos, no sólo un curso de Historia, sino el mismísimo solfeo y el piano" (1).

Una Cátedra de Cultura Musical en la Universidad de Santiago.—Este es el hecho: el Rector de la Universidad de Santiago de Compostela ha solicitado del Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de Bellas Artes, la creación de una Cátedra de Cultura Musical para Compostela. A esta Universidad le cabe ser de las primeras en disfrutar de este complemento de formación humana y artística incomparable. Recuérdese que Madrid cuenta ya con la Cátedra "Manuel de Falla". "La ocasión —escribe Isidoro Guede— es buena, porque existen deseos y propósitos firmes de llevar la música a la Enseñanza Superior, y también a la Media..." La creación de esas Cátedras de Cultura Musical constituye un elemento vigorizador en el plan de formación espiritual y artística del universitario. Porque uno no acaba de comprender bien que en la Facultad de Letras los alumnos tengan la obligación de diferenciar a Rubens del Tiziano, y pueda, en cambio, pasar a la licenciatura aunque le fatigue lo mismo Haydn que Honegger, y no sepa advertir cuándo es uno y cuándo otro" (2).

Un Seminario de Música en Barcelona.—La Universidad de Barcelona cuenta con un Seminario de Música, organizado y sostenido por los propios universitarios, que celebra reuniones con audiciones semanales con discos, seguidas de comentarios, en los cuales actúan los universitarios J. Bassegoda y R. Oliver. Aun tratándose de mera información, incluimos la noticia en esta sección por considerarla de importancia ejemplar (3).

Cursillo de Iniciación Musical para universitarios.—El Conservatorio de Música de Málaga ha creído conveniente crear un Cursillo especial en el que de manera elemental puedan adquirirse conocimientos indispensables para la buena comprensión de la música, poniendo en situación a sus alumnos para ulteriores estudios, como el folklore musical, la investigación histórica de la música, conocimiento crítico de las grandes obras y de los grandes maestros, etc. Este Cursillo, que no pretende formar profesionales, sí aspira a dar conocimientos suficientes para descifrar una partitura, por ejemplo. El programa está dividido en dos Cursos, con tres ciclos cada uno de ellos.

(1) Federico Sopena: "La Música para un Colegio Mayor", *Arriba* (Madrid, 26-X-52), 14.

(2) Isidoro Guede: "Se pide una Cátedra de Cultura Musical para Compostela", *La Región* (Orense, 7-XI-52); reproducido por *La Noche* (Pontevedra, 8-XI-52).

(3) Sin firma: "Seminario de Música", *Club* (Barcelona, 1-XI-52).

PRIMER CURSO

Primer ciclo: Rudimentos de solfeo.

Segundo ciclo: Continuación del solfeo y teoría general de la música.

Tercer ciclo: Ampliación de los anteriores, armonía y rudimentos de contrapunto.

SEGUNDO CURSO

Primer ciclo: Contrapunto y fuga.

Segundo ciclo: Formas musicales.

Tercer ciclo: Instrumentación y estética.

Todas las clases de teoría musical se acompañarán de ilustraciones, a fin de lograr su objetivo eminentemente práctico, y cada alumno recibirá previamente un guión o extracto de cada lección del Curso (4).

¿Se puede enseñar hoy a ser compositor?—Con este atractivo título inicia la revista *Música* su nueva sección dedicada a "Técnica y enseñanza" de la música. Porque una revista de los Conservatorios está obligada a plantear este complejo problema de la enseñanza de la música con vistas al estudiante de compositor. ¿Cómo deben abordarse y realizarse los estudios de armonía y composición? Con esta pregunta, sinónimo de esta otra: ¿puede enseñarse hoy a ser compositor?, se alcanza el umbral de un inextricable problema. El resumen de este artículo puede expresarse en los términos siguientes: Hoy no puede considerarse como el decálogo de la Armonía la obra ya clásica de Durand. Este libro es el prototipo de la negación de la fantasía. Y ¿entonces? ¿Por dónde empezar? ¿Qué ritmo, qué orientación debe darse a la diaria labor de enseñanza en la ciencia y en el arte de la Música? Hoy no se sale de los Conservatorios de España para alternar con el momento musical del mundo. El problema de la enseñanza de la Armonía desde la misma cátedra del profesor comienza por serlo a partir de la misma selección de los alumnos, de los exámenes de ingreso. Debiera sustituirse el actual y absurdo examen de ingreso por la audición de un coral de Bach y de una canción popular, estudiando la sensibilidad del aspirante a músico. Por otra parte, ¿es suficiente que el eventual alumno tenga sólo lo que podemos llamar el mecanismo de la materia con las posibles notas de teoría? Se busca una formación total para el estudiante del Conservatorio. Ya se han iniciado las "inusitadas" visitas colectivas de los alumnos a los Museos de Pintura. Así, junto con otros procedimientos, se puede llegar a aproximar el Conservatorio a la formación espiritual del hombre íntegro. En los estudios de Armonía debe pensarse siempre en una base de ortodoxia, sin la cual jamás ha existido un buen músico. Luego hay que olvidar todo libro de texto, y de "incorporar, con todos los honores escolásticos, esa gigantesca evolución que culmina en el genio universal de Strawinsky, por medio de procedimientos empíricos. Y el buen maestro deberá delimitar la audacia del aprendiz, sin amortiguar jamás un impulso, por excéntrico que parezca, si tiene por base la sinceridad". En resumen, dice el autor: "Los Conservatorios deben incorporar, como dogma ed nuestra ge-

(4) Sin firma: "Cursillo de Iniciación Musical para universitarios y adultos", *Sur* (Málaga, 26-IX-52).

neración, lo que se puede entender, en Armonía, por strawinskismo" (5).

La Música educa.—Una pedagoga chilena, la señorita Carmen Correa, ha dado una demostración sobre educación musical con niños y niñas del Grupo Escolar madrileño "Menéndez Pelayo", en sesión patrocinada por la Oficina de Educación Iberoamericana. Con metodología bastante complicada, según informa la revista *Noticias*, se han llegado a conseguir resultados asombrosos con la participación de un grupo considerable de niños y niñas de cinco a seis años, entregándoles unos instrumentos de percusión —plátillos, tambores, palillos y campanitas— para formar con ellos una incipiente orquesta rítmica y lograr el acompañamiento ordenado de una canción infantil. El método de la señorita Correa está basado en los de Dalcroze y Charvais, dividiéndose el programa en tres cursos: el primero, para niños de tres años y medio hasta cinco; el segundo, de cinco a seis, y el último, de seis a siete. Cada curso comprende estudios de Educación rítmica, Educación melódica y Apreciación (6).

Revisión de exámenes en los Conservatorios.—"Si queremos que los Conservatorios sean respetados; si queremos dar a la sociedad auténticos profesores; si queremos que en las casas la música sea algo en verdad formativo y enaltecedor; si queremos... garantizar al Estado que el título (de profesor) se da sólo a quien lo merece..., se impone una elemental seriedad en los exámenes". Así se expresa un editorial de la revista *Música* a propósito de la necesidad de hacer justamente rigurosos los exámenes, a fin de eliminar a los incapaces, y graduar premios y notas. Y con esta afirmación, la petición de ayuda: "Esperamos que los Colegios nos auxilien poniéndose a la par en la ilusión y en la exigencia..." "Y si mañana son mejores los músicos de atril de nuestras orquestas; si las muchachas de la clase media española no olvidan su piano; si los salidos del Conservatorio constituyen lo más selecto de la afición musical; si los Conservatorios alcanzan el respeto de las mejores instituciones de Enseñanza..., la causa será, en mucha parte, la seriedad de los exámenes" (7).

LO QUE SEA SONARÁ PRONTO
EN EL TEATRO REAL

Ya en alguna parte de su número inicial, la revista *Música* se congratulaba de la firme decisión tomada por el Director general de Bellas Artes, de poner en marcha, al fin, de una vez por todas, definitivamente, las obras de ultimación del Teatro Real madrileño. Porque —lo han afirmado, de muy diversa manera, las revistas y prensa diaria nacionales— nada amargaba tanto como era ruina de cemento y andamios olvidados que era el Teatro Real. Otro editorial de *Música* precisa, recientemente, las consecuencias de este prolongado silencio de casi treinta años: ausencia de su gran atracción cultural, con el rebajamiento de lo que pudiéramos llamar

(5) José Moreno Basquiana: "¿Se puede enseñar hoy a ser compositor?", *Música*, 2 (Madrid, octubre-diciembre 1952).

(6) Sin firma: "La música educa", *Noticias de Educación Iberoamericana* (Madrid, junio-julio de 1952), 16.

(7) Editorial 2.º: "Los exámenes", *Música*, 2 (Madrid, septiembre-diciembre de 1952).

"música oficial"; ausencia de alicientes para la vocación del compositor; ausencia de la gran música de escena; ausencia de una firme salida profesoral para cantantes y profesores de orquesta; ausencia de un *ballet* clásico y español... (8).

El reciente acuerdo del Consejo de Ministros ha determinado que las obras del Real queden terminadas en el plazo de dos años. Será inmediata la reunión de una Junta técnica para revisar las obras. Esta Junta podrá proponer el plan completo del nuevo Teatro en todos sus aspectos. Y continúa el editorial: "Para los Conservatorios españoles la novedad es grande: En primer lugar, allí estará el Real Conservatorio de Música de Madrid: donde estuvo siempre, junto a la tradición y protagonista del nuevo "taller". La orquesta del Real, los coros del Real, los nuevos compositores para el Real, sólo de esa cercanía pueden surgir".

Siguiendo el plan elaborado por la Dirección General de Bellas Artes, el Ministerio de Educación ha determinado los nombres de las personas que formarán la Junta que regirá las últimas obras y el funcionamiento futuro del Teatro Real. Esta Junta ha sido dada a conocer por la prensa, y estará constituida por don José Eugenio de Baviera y Borbón, académico de la Real de Bellas Artes de San Fernando; don Antonio Marichalar, marqués de Montesa, académico de la Real de la Historia; don Melchor Fernández Almagro, académico de la Real de la Lengua; el Comisario general de la Música; el Delegado del Gobierno en el Conservatorio de Música; el Delegado del Gobierno en la Real Escuela de Arte Dramático; doña Pilar Primo de Rivera; doña María Teresa de Ozores y Saavedra, marquesa de Casa Valdés; don Luis de Urquijo y Landeche, marqués de Bolarque; don Manuel Casanova; don Fernando García de Leóniz; don Javier Jaumar y Bofarull, presidente de la Junta del Conservatorio del Liceo de Barcelona, y don José Moreno Bascañana, catedrático del Real Conservatorio de Música de Madrid, que actuará de secretario. La Junta será presidida por el Director general de Bellas Artes (9).

La noticia de la pronta puesta en marcha del Real ha removido algunos posos de las polémicas entabladas durante años en torno a la vigencia actual de la ópera y de la zarzuela. En un estudio sobre tema, aparecido en *Signo*, se vuelve sobre las causas de la actual crisis de la ópera en el mundo entero. Pero parece que esta crisis no ha de alcanzar a la nueva época del Real, ya que éste se montará, preferentemente, sobre una base y proyección artísticas, en detrimento del brillo social, de lucimiento de joyas, pieles y bellezas. Porque "un teatro de ópera debe desempeñar hoy el papel de Casa de Música, en todos sus sentidos: representaciones líricas, *ballets*, conciertos, lugar geométrico de profesionales y aficionados, incitación y superación de los creadores artistas... Y no sólo un Museo respetable y amado, sino también taller alegre y abierto al sol de la mañana" (10).

(8) Editorial 1.º: "El Teatro Real", *Ibidem*.

(9) Sin firma: "Preparativos para el próximo funcionamiento del Teatro Real", *Arriba* (Madrid, 23-X-52). Véanse también: "En dos años se terminarán las obras del Teatro Real", *El Alcázar* (Madrid, 4-X-52); y "Composición de la Junta que estudiará lo del Teatro Real", *Ya* (Madrid, 4-X-52). Acerca de algunas circunstancias históricas relativas al Real, pueden consultarse también los dos trabajos siguientes: José Antonio Torreblanca: "Lo que sea sonará pronto en el Teatro Real de Madrid", *Revista* (Barcelona, 6-XI-52) y José Alfonso: "El Teatro Real daba el visto bueno...", *Pueblo* (Madrid, 1-XI-52).

(10) Fernando Ruiz Coca: "El Teatro Real, hoy", *Signo* (8-XI-52).

Y como resumen y principio de cuanto se ha comentado en revistas y prensa sobre la feliz nueva del Teatro Real, he aquí un extracto de las declaraciones del Director general de Bellas Artes, dadas a un redactor de *A B C*: "Ahora va a darse el empujón definitivo... Va a pasarse a las Cortes una ley para que éstas estudien y aprueben un crédito de sesenta millones de pesetas, que se distribuirá en cuatro presupuestos, si bien facultando al Ministerio para que la subasta de las obras se haga en el plazo de dos años, con la garantía de los cuatro. Las obras de estructura y cimentación están ya acabadas. Este año van a emprenderse las de conducciones generales, aguas y calefacción... La sala tendrá toda la dignidad que se merece, con la riqueza necesaria para que no desentone de los teatros de ópera de Europa. Las primeras funciones de ópera se darán en otoño de 1954; y el gran edificio cobijará, además, al Real Conservatorio de Música de Madrid, a la Escuela de Arte Dramático, a la Orquesta Nacional y al Museo del Teatro (11).

LA FACULTAD DE LAS ARTES Y EL TEATRO

"O la Universidad penetra en el teatro, extendiendo a él sus dominios, o el paulatino languidecer del arte dramático a que asistimos concluirá en su pronta y probablemente definitiva desaparición". Con estas palabras categóricas, el escritor Juan Emilio Aragonés centra la candente cuestión de la situación actual del teatro español. El tema no es nuevo en las revistas universitarias. Sobre la creación de la Escuela de Arte Dramático y sus futuras consecuencias se ha escrito mucho y muy diverso. En alguna crónica anterior se ha hecho referencia a ello. Hoy no ha descendido la temperatura de la polémica, hasta el extremo de entrar en el debate la creación de la Facultad de las Artes. Porque, según Aragonés, "hasta la fecha de poco ha servido el intento de llevar el teatro a la Universidad". Y el teatro ha de ser, debe ser, una de las secciones más cuidadas dentro de la futura e imprescindible Facultad de las Artes. Porque sólo la Universidad puede cumplir una función orientadora en nuestro teatro actual.

Examen de ingreso.—Según el autor, una vez creada esta Facultad, se someterá a los aspirantes a alumnos a un examen de ingreso, incluso para bachilleres; estando excluidos de él los licenciados en Filosofía y Letras. Examen desprovisto de toda manifestación memorística, tendiendo a que los aspirantes muestren su criterio en diversas cuestiones relacionadas con el teatro, así como en los problemas fundamentales de la cultura.

Curso general.—Con estudios generales, al estilo de los años comunes de Filosofía y Letras. En este Curso los profesores deberán esforzarse por descubrir la auténtica vocación del alumno, con sus tendencias.

Dos Cursos de arte dramático.—Con estudios de todas las especialidades teatrales: Regiduría, Interpretación, Escenografía, Indumentaria, Iniciación musical, Caracterización, Coreografía, etc.

La especialización.—Constituiría un último curso sobre especialidad determinada; tendiendo, sin embargo, a una agrupación de los diversos factores del teatro en dos grandes grupos, que podrían llamarse "Acción" y "Escenografía", o bien "Dinámica" y "Plástica". El primero

(11) Juan Sampelayo: "El empujón decisivo de las obras del Teatro Real", *A B C* (Madrid, 23-X-52).

comprenderá, como asignaturas, las de Historia de la Literatura Dramática, Dicción, Escenografía teórica, Rítmica y Recitación. El segundo grupo lo compondrían los decoradores, figurinistas, luminotécnicos, etc., con lecciones de Historia del traje y del mueble, Dibujo, Historia de la Pintura, Escenografía práctica, Historia comentada de la Escenografía, Nociones de Arquitectura, etc. Además, habrá algunas asignaturas comunes, como Caracterización, Historia del Teatro, Historia de las Artes, Técnica teatral y otras.

También cabría apuntar una tercera sección destinada a los autores dramáticos, a fin de que éstos adquieran "oficio" y habilidad.

Esta es la Facultad de las Artes, según Juan Emilio Aragonés. La novísima Escuela de Arte Dramático sería —es un suponer— la sección teatral de la citada Facultad (12).

A esta Escuela de Arte Dramático se refiere José Gordón en la revista *Guía*. Luego de congratularse, tras una campaña de dos años en revistas como *La Hora y Guía*, por la creación de la Escuela y por el nombramiento de su Director, Guillermo Díaz-Plaja, el autor dice: "Lo que sería de desear es que por fin el Ministerio de Educación Nacional acordase que el único organismo capacitado para otorgar título en el Teatro fuese esta Escuela. Nos sigue pareciendo absurdo que sea el Sindicato del Espectáculo el que dé capacidad a un actor. Este deberá velar por el actor como productor, no como artista". Y más adelante: "Los agentes teatrales son una monstruosidad profesional y artística. El Sindicato debe tener su Bolsa de trabajo, evitando los partidismos de los agentes. Porque éstos carecen de sentido artístico, pues para ellos todo es comercial o no comercial. La Dirección de la Escuela, que debe velar por el porvenir de sus alumnos, debe realizar gestiones cerca de su ministerio para evitar estos males que empobrecen la profesión" (13).

Alfonso Sastre, en un artículo titulado "Muchos Teatros Universitarios", hace balance del "Curso" teatral 1951-52, encontrando que, efectivamente, ha habido gran actividad entre los estudiantes universitarios. La Universidad ha tenido un teatro hecho por ella misma, pero en general todas estas manifestaciones, llenas de buena voluntad, la voluntad de hacer teatro simplemente, son totalmente insuficientes. El autor del artículo asegura la falta de una dirección, de una norma, de un saber adonde lleva este deseo de hacer teatro por y para universitarios. Porque hay que preguntarse: ¿Qué le pasa a nuestro teatro?, ¿cuál es su situación real?, y ¿en qué medida podemos acudir nosotros, los del teatro universitario, a remediar esta situación? Es decir, estudio de la situación y delimitación de campos. Es preciso tener un punto de vista personal. Hay muchos, demasiados "teatros universitarios". Y hay que darse cuenta de que un solo grupo, impulsado por una vigorosa norma, puede ser incalculablemente eficaz y contribuir a variar el perdido rumbo de este viejo y agrietado barco que es la escena española" (14).

Otras revistas coinciden en el mismo tema. La actividad de este teatro está demostrando hasta qué punto la Universidad tiene una especial misión que cumplir

en el teatro. Porque el teatro universitario es algo más importante que un teatro de aficionados, es la única posibilidad quizá de crear en España una escuela dramática seria (15).

Pero esta preocupación no alcanza sólo a los estratos superiores de la enseñanza. También en la Escuela Primaria se estima al teatro —al teatro regional concretamente— como extraordinario instrumento educativo. Porque el teatro escolar tiene un gran valor para la cultura infantil. La Escuela Primaria es uno de los factores que más pueden contribuir al mejoramiento del teatro regional. Son muchos los maestros que han organizado cuadros artísticos en sus pueblos, porque estiman que el teatro debe considerarse como una actividad circum-escolar que complementa la labor docente, despertando además el gusto estético de los niños y contribuyendo a desarrollar su memoria y a orientarles religiosa y nacionalmente. Siendo el teatro una buena escuela de formación artística y humana, esta escuela debe iniciarse en la Primaria, porque además es la mejor escuela de dicción para la infancia, ya que en sus ensayos se corrigen todos los defectos de pronunciación y entonación, se subsanan interpretaciones erróneas y se perfilan gestos y ademanes impropios. En fin, en el *Eco de Luarca*, de donde tomamos estas ideas, se dice que sería conveniente que los autores dramáticos escribieran pensando en los niños y en la Escuela Nacional (16).

DEFENSA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO NACIONAL

Gran cantidad de órganos de la Prensa nacional han recogido y comentado unívocamente las desgraciadas declaraciones del español Salvador de Madariaga a través de los micrófonos de Radio París, quejándose de "una supuesta indiferencia del Estado español hacia nuestro tesoro artístico". Precisamente en la crónica de nuestro número anterior (17) se recogían unas declaraciones del Director general de Bellas Artes, señor Gallego Burín, acerca de los problemas actuales de los Monumentos Nacionales de España. Por contestar muy directamente a la cuestión planteada por el señor Madariaga y ser como resumen de los argumentos esgrimidos por la Prensa española en defensa de la protección al patrimonio artístico nacional, extractamos a continuación los términos principales de aquellas declaraciones:

Problemas de los Monumentos Nacionales. — Podrían enunciarse en general diciendo que España posee una riqueza artística superior a sus posibilidades de mantenimiento de aquélla. Hasta hoy, y aunque no se cuente con los medios económicos suficientes, es indudable que hay que aumentar cuanto sea necesario el número de los declarados Monumentos Nacionales a favor de los que lo merezcan. Para la conservación de la riqueza artística nacional, tanto mueble como inmueble, se está preparando una nueva ley del Tesoro Artístico, cuya promulgación es necesaria, ya que la realmente en vigor es insuficiente y anticuada. Durante la guerra se creó el Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional,

(12) Juan Emilio Aragonés: "La Facultad de las Artes y el Teatro", *Alcalá*, 18 y 19 (Madrid, octubre 1952).

(13) José Gordón: "La nueva Escuela de Arte Dramático", *Guía* (Madrid, septiembre de 1952), 23.

(14) Alfonso Sastre: "Muchos Teatros Universitarios", *Guía* (Madrid, julio de 1952), 23.

(15) Sin firma: "Teatro Universitario", *Bengala*, 20 (Madrid, 1952), 3.

(16) Manuel de Vicente: "El Teatro regional y la Escuela Primaria", *Eco de Luarca* (26-X-52).

(17) Enrique Casamayor: "Bellas Artes" (La Educación en las Revistas), *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 4 (Madrid, septiembre-octubre de 1952), 103.

que ha prestado excelentes servicios dentro de las naturales imperfecciones de un organismo creado sobre la marcha. La nueva ley del Tesoro Artístico tiene en cuenta la más moderna legislación extranjera sobre la materia y nuestra propia experiencia, y para su reglamentación se ha tomado como base organizativa la del mencionado Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional. Abarcará: la protección de la riqueza artística, tanto mueble como inmueble, la servidumbre a que quedan sujetos los Monumentos y obras de interés nacional, las excavaciones, las exportaciones de obras de arte, etcétera. Se trata de agrupar diversos servicios en un único organismo dependiente directamente de Bellas Artes. Se prevé también la ampliación del número de zonas en que ahora actúa el Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional, contando con su inapreciable personal especializado.

Para la conservación y restauración de los Monumentos Nacionales y también para el cuidado de las ciudades declaradas monumentales se cuenta anualmente con trece millones y medio de pesetas, cantidad a todas luces insuficiente. Y conste que no se solicita un incremento demasiado grande y rápido de la misma. Hoy día contamos con un personal excelente y experimentado de restauradores, arquitectos, etc.; pero no con el que requeriría el necesario aumento de la cantidad arriba citada. Hay que ir creando paulatinamente nuevos especialistas y al mismo tiempo incrementando la cantidad destinada a estos fines. De todas maneras, en el momento actual sería necesario, por lo menos, el doble de lo presupuestado. Valga un ejemplo: Para excavaciones hay presupuestado solamente un millón de pesetas anuales, y para la conservación de castillos, un millón setecientos cincuenta mil; ahora bien, el número de castillos hoy día en pie en España, muchos de ellos reconstruibles, y desde luego todos dignos de ser conservados, es de mil cuatrocientos veinte (18).

La Prensa española ha hecho historia de la labor realizada por los organismos competentes desde la terminación, y aun antes, de la guerra civil, desde el Servicio de Recuperación Artística, encargado de reintegrar a España numerosas obras artísticas que algunos amigos del señor Madariaga habían trasladado al extranjero, hasta las últimas medidas para una mejora y conservación de todos los monumentos nacionales dignos de atención (19).

Y como resumen informativo de este tema, cuyo eco internacional coloca a la defensa del Patrimonio Artístico Español en el candelero de la actualidad informativa de las Bellas Artes, transcribimos en cifras los resultados de esta protección y esta defensa del legado artístico nacional desde 1939 hasta la fecha:

"Año 1939.—En La Coruña, San Francisco; en Pamplona, Las Murallas; en Hospital de Orbigo (León), El Puente, y en Málaga, el Palacio de Buenavista.

Año 1940.—En Santiago, el conjunto monumental de la

ciudad; en Toledo, asimismo el conjunto; en Alberca (Salamanca), el conjunto, y en Cádiz, las Murallas y Puerta Tierra.

Año 1941.—En Barcelona, la Virreina; en Lorca, la Colegiata; en Valencia, Dos Aguas; en Las Palmas, el Castillo de la Luz; en Guadalajara, Santa María la Mayor; en Alcocer (Guadalajara), el Palacio Ducal; en Segovia, diversos conjuntos monumentales; en Palencia, San Bernardo; en Valladolid, la Capilla de San Juan; en Nuevo Baztán (Madrid), la iglesia y dos plazas; y en Ares (Castellón), los Abrigos y Barranco Casulla.

Año 1942.—En Ibiza, las Murallas y Torres; en Alcalá de Henares, la Ermita Doctrinos; en Vivero (Lugo), la Muralla; en Sevilla, el Museo de Bellas Artes; en Valencia, San Andrés; en Madrigal (Ávila), la casa de Isabel la Católica; en Palma de Mallorca, la Muralla del Mar, y en Burgos, el Palacio Paseo Isla.

Año 1943.—En Cañas (Logroño), el Monasterio de Santa María; en Cambados (Pontevedra), Santa Mariña; en Valencia, San Juan del Hospital; en Fontiveros (Ávila), la Parroquia; en Oviedo, el Campo Sagrado; en Puente la Reina (Navarra), la iglesia del Crucifijo; en Trujillo (Cáceres), Santa María la Mayor; en Belmonte (Cuenca), la Colegiata; en Santa Coloma de la Vega (León), la Parroquia; en Santillana del Mar (Santander), el conjunto de la ciudad; en Zaragoza, el Palacio Argillo; en Cervera de la Cañada (Zaragoza), Santa Tecla; en Burgos, el Arco de Santa María; en Guadalupe, el conjunto; en Jerez de la Frontera, la Casa Cabildo; en Priego (Córdoba), el Castillo; en Barbastro (Huesca), el Palacio Argensola; en Jaca (Huesca), el Puente de San Miguel; en Logroño, Santa María del Palacio; en Madrid, San Plácido; en Bermeo (Vizcaya), la Torre de Ereilla, y en Toro (Zamora), la iglesia Sancti Spiritus.

Año 1944.—En Fromista (Palencia), Santa María del Castillo; en Valencia, la Casa del Almirante; en Tarrasa, la Cartuja Egara; en Bagur (Gerona), Cinco Torres; en Patones (Madrid), Cueva del Reguerillo; en Antequera, la Colegiata; en Caravaca (Murcia), el Alcázar; en Mora de Rubielos (Teruel), la Parroquia; en La Hiniesta (Zamora), la Parroquia; en Sos (Zaragoza), San Esteban; en Ciudad Rodrigo, el conjunto; en Burgos, el conjunto de San Juan; en Bander (Orense), el Puente Pedrina; en Garay (Soria), la Ermita; en San Pantaleón de Sola (Burgos), la Ermita; en Villacastín (Segovia), San Esteban; en Andaluz (Soria), San Miguel Arcángel; en Puebla de Castro (Huesca), el Templo románico; en Madrid, San Marcos; en Oviedo, Santo Domingo; en Tona (Barcelona), San Andrés del Castillo; en Betanzos (La Coruña), Santa María del Azogue; en Samos (Lugo), la Abadía; en Santa Coloma de Queralt (Tarragona), el Convento de la Merced; en Muñatones (Vizcaya), las Ruinas del Castillo, el Palacio y la Ermita, y en La Coruña, las Murallas, las Puertas y el Jardín.

Año 1945.—En Zumárraga (Guipúzcoa), la Casa de Legazpi; en Niebla (Huelva), el Castillo y las Murallas; en Zamora, Santa María la Nueva; en Madrid, Nuevo "Rezado"; en Murcia, Santiago; en Cisneros de Campos (Palencia), Santa Cecilia; en Alcaraz (Albacete), la Plaza Monumental, y en Madrid, la Virgen del Puerto.

Año 1946.—En Guadalajara, la Parroquia de Santiago; en Zaragoza, La Mantería; en Lugo, Puertomarín; en Baleares, Cuevas y Talayots; en Pontevedra, el Barrio viejo de Vigo; en San Sebastián, Santa María; en Carballino (Orense), San Julián de Asturenses; en Burgos, el Hospital de la Concepción; en Cerro Oliva (Guadalajara), las Ruinas visigóticas; en Sevilla, San Luis;

(18) José Miguel Velloso: "Una entrevista con el Director general de Bellas Artes", *Revista*, 23 (Barcelona, 18-9-52), 4.

(19) Véanse, entre otros muchos, los siguientes trabajos: Sin firma: "Protección al Patrimonio Artístico", *Madrid*, 4.223 (31-X-52). Editorial: "Defensa de nuestra riqueza artística", *Alerta*, 4.709 (Santander, 2-XI-52). Sin firma: "El Tesoro Artístico Nacional de España", *El Ideal Gallego*, 11.081 (La Coruña, 31-X-52). Editorial: "Cómo se defiende hoy el Patrimonio Artístico Nacional", *Heraldo de Aragón*, 19.423 (Zaragoza, 8-XI-52); y Sin firma: "El Patrimonio Artístico Nacional", *El Comercio Gallego*, 25.131 (El Ferrol del Caudillo, 1-XI-52).

en Coll de Nargó (Lérida), San Clemente; en Menacor (Baleares), Torre de Palau; en Carballino (Orense), San Manuel de Moldes; en Murillo de Gállego (Zaragoza), la Parroquia, y Lerez (Pontevedra), el Monasterio de San Salvador.

Año 1947.—En Valencia, los Santos Juanes; en Tenerife, la Residencia de Cartas; en Segovia, el Arbolado y la Alameda; en Ribadavia (Orense), el conjunto; en Cervera (Lérida), la Universidad y el conjunto de la calle barcelonesa de Moncada; en Almazán (Soria), el Convento de la Merced, y en Montblanch (Tarragona), el conjunto.

Año 1948.—Orotava (Tenerife), La Concepción; en La Laguna (Tenerife), la parroquia de la Concepción; en Madrid, la Casa de las Siete Chimeneas; en Valencia, Marqués de la Scala, y en Marquina (Vizcaya), Santa María de Cenarua.

Año 1949.—En Cáceres, el conjunto; en Baleares, Santa Margarita de la Palma, y en Zaragoza, Nuestra Señora del Portillo.

Año 1950.—Los Monasterios de San Esteban de Chouzan, San Juan de Coba y Santa María de Pesqueiras, los tres en Lugo.

Año 1951.—En Zarauz (Guipúzcoa), el Palacio de Narros y la Torre Lucea; en Orense, la Iglesia de San Francisco; en Palma de Mallorca, la Casa Palacio de Verí; en Sepúlveda (Segovia), el conjunto; en Pontevedra, el conjunto, y la Academia de Medicina de Barcelona; en Muel (Zaragoza), la Ermita de Nuestra Señora de la Fuente; en Montederraino (Orense), el Monasterio; en Lérida, la iglesia de San Pedro; en Pedraza de la Sierra (Segovia), el conjunto; en Isil (Lérida), la

iglesia de San Juan; en Salamanca, el conjunto; en Plá de Cabra (Tarragona), la iglesia de San Ramón; en Ribadavia, la iglesia de San Ginés de Francelos; en Málaga, la iglesia del Sagrario; en Astorga (León), la Erástula Romana; en Vallespinoso de Aguilar (Palencia), la Ermita de Santa Cecilia; en Huesca, el Santuario de Nuestra Señora de Salas; en Palazuelos (Guadalajara), el Castillo y las Murallas; en Santa Cruz de la Palma (Canarias), el Castillo de Santa Catalina, y en Jaca (Huesca), la Ciudadela.”

He aquí, en resumen, las cifras totales por años:

1939	4
1940	4
1941	12
1942	8
1943	22
1944	27
1945	9
1946	15
1947	8
1948	5
1949	3
1950	3
1951	24

O sea, un total de 144 nuevos monumentos declarados como pertenecientes, con todas sus consecuencias, al Patrimonio Artístico Nacional (20).

ENRIQUE CASAMAYOR

(20) Sin firma: “Protección y defensa del Patrimonio Artístico Nacional”, *El Diario de Avila*, 16.561 (4-XI-52).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

ECOS DEL CONGRESO

Haríamos interminable esta crónica si fuéramos a recoger todas las opiniones y juicios que sobre el I Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual se han escrito en diarios y revistas durante la última temporada. Trataremos, por tanto, de hacer una selección de todo lo publicado, procurando seguir siempre el criterio más objetivo e imparcial.

El diario *Informaciones*, en su sección titulada “Ecos del Mundo” (1), después de señalar la diferencia en el tiempo entre la función cultural de la edición —presente— y la biblioteca —futuro—, resalta la importancia del Congreso, el cual —dice— “tiene un interés superior al que superficialmente pueda concederle cualquier transeúnte distraído. Puede ser la reivindicación de una categoría cultural que España no ha debido nunca perder, porque los libros españoles han dejado una huella en la Historia, y porque la cultura hispánica ha dejado una huella mayor todavía”.

El I Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual es de una trascen-

dencia peculiar (2) si nos fijamos en lo que la Biblioteca y el sistema de documentación han venido a ser para el mundo moderno. Porque la biblioteca no se debe considerar, en opinión de este editorialista, como un almacén de tesoros bibliográficos, sino antes que nada como un instrumento de trabajo intelectual que hay que manejar y saber manejar.

Otro editorialista enfoca el tema del Congreso partiendo de la necesidad de una cultura (3). El pueblo de España precisa una cultura. Una cultura civil, profesional, íntima. En Madrid, en el Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, se desarrollan actualmente ponencias de sugestivo interés para la cultura del pueblo, de los países. El Congreso, reunido en Madrid, quiere, sobre todo, acercar a la masa al libro y al periódico, mediante distintos procedimientos. Uno de ellos dedicando un día del mes al periódico en las Bibliotecas Populares.

Es un Congreso muy dinámico. El temario es sobremanera interesante, y está muy bien concebido. A los escritores de todos los géneros, en nuestro idioma y el portugués, se dirigen especialmente los propósitos del

(2) Editorial: “El Congreso Iberoamericano de Archivos y Bibliotecas”. *Correo de Mallorca* (Palma, 25-X-52).

(3) Editorial: “Hacia una plenitud cultural”. *Hierro* (Oviedo, 23-X-52).

(1) Sin firma: “Libros y Bibliotecas”. *Informaciones* (Madrid, 25-X-52).

Congreso para establecer unas bases que unifiquen los principios, términos y formalidades requeridos por las leyes protectoras del derecho de autor en los países iberoamericanos. Así se expresa Alberto Insúa (4). Y añade: "En el Congreso, los bibliotecarios y archiveros que a él concurren tratan de resolver los "problemas de técnica" que faciliten y fomenten los eminentes servicios que los organismos por ellos dirigidos prestan a la causa general de la cultura".

El *Diario de Avila* (5) destaca entre las tareas del Congreso una faceta realmente interesante. Se trata de la participación que en las mismas ha tenido la Iglesia. La Iglesia, que por su misma constitución es maestra y depositaria de doctrina, tuvo en la Asamblea reservado un puesto de preferencia. En total, unos cuarenta eclesiásticos, con credenciales de sus obispos y en representación de los Archivos capitulares y diocesanos, acudieron a las sesiones del Congreso y celebraron conversaciones de intercambio, buscando siempre la forma de hacer siempre más fructífero su servicio en pro de la Iglesia y de la cultura. "Juzguemos —dice acertadamente el editorial— que uno de los principales frutos de este Congreso ha sido el poner en contacto y el establecer mutuo conocimiento entre quienes, dispersos por todas las Diócesis españolas, se ven acuciados por idénticos problemas".

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas, con un exacto sentido de la cortesía, dedicó un número extraordinario del *Boletín*, que publica periódicamente, a los problemas concretos del Congreso.

El Congreso —dice en su editorial— (6) ha abierto sus puertas para el trabajo metódico y vivificador, para armonizar nuestros criterios; pero, sobre todo, esta Dirección General abre jubilosamente su corazón a tan nutrida y selecta representación, y en su saludo unánime expresa votos fervientes por que tan solemne ocasión sea el comienzo de una etapa realmente constructiva, ya que el preciado don de la compenetración se nos ha dado tan abundantemente.

Fraga Iribarne (7) describe, en breves y certeros rasgos, la historia política de los Congresos en los últimos tiempos. Defiende el tipo de Congresos que agrupan a especialistas y técnicos de un área geográficamente definida, culturalmente una, históricamente afin, y en este sentido pronostica un éxito para el de Archivos y Bibliotecas, calificándolo de "verdadero acontecimiento en la cultura hispánica".

"Para nosotros (8), el Congreso que se inaugura tiene, a mi modo de ver, un significado fundamental. Es volver a encontrar los caminos. España, después de su Imperio, se pierde un día en un cruce de caminos, en una encrucijada de la Historia. Este me parece que es un encuentro de antiguos hermanos hundidos en las vicisitudes de la Historia a través de todos los dolores, que nos hemos vuelto a encontrar y a descubrir, y estamos

en capacidad de volver a formar el imperio espiritual de España en la tercera fuerza espiritual del mundo moderno".

Finalmente, *Correo Literario* (9), en su último número, reitera la sorpresa que este Congreso ha producido en todo el ámbito nacional por la seriedad de sus trabajos, por su ritmo de trabajo, por su incansable actividad. Porque ha venido a echar por tierra la leyenda y el tópico del anquilosamiento, la falta de modernidad, la pereza de archiveros y bibliotecarios. Frente al tópico literario se ha alzado, pujante, la realidad de una labor callada y eficiente, de un trabajo intenso y magnífico.

Cerraremos estas opiniones sobre el reciente Congreso con las siguientes palabras del propio Director general (10): "Señor: En vuestro nombre convocamos a los Archiveros y Bibliotecarios de España para un diálogo ineludible. Se imponía que los archiveros y bibliotecarios españoles encontraran procedimientos racionales y científicos para la adecuada expresión y clasificación de una cultura y acusada y similar personalidad propia. Aquí está, Caudillo de España, una herencia que habéis recibido, y por cuya custodia nosotros os estamos y estaremos eternamente agradecidos".

EL MILENIO Y LA TRIENAL

El Congreso llevaba, como manifestaciones anejas, una serie de Exposiciones a cual más interesantes, que la Prensa se ha cuidado de recoger.

Es digno de destacar, a este respecto, el artículo dedicado al Milenio por el director de *El Correo de Andalucía* (11): "El contenido de esta muy interesante Exposición va desde el siglo X, con el Códice del Beato de Liébana, hasta ediciones de la época actual, es decir, toda una historia plástica del libro que se ha expuesto a la curiosidad del visitante, y aun cuando el aspecto en que se expone es en aquel que se refiere al libro como libro, a mí me ha hecho pensar en la importancia que tiene el contenido de los tales libros. El libro como libro interesa al bibliófilo. El libro como almacén de ideas y doctrinas, y como vehículo para extenderlas y propagarlas, nos interesa a todos. No hay mejor amigo que un buen libro, se ha dicho por alguno. Y así es en realidad. Dime lo que lees y te diré cómo piensas..."

De "grandioso exponente cultural" califica otro autor a las Exposiciones, y en especial a la Trienal del Libro Iberoamericano (12). Y añade: "Todos los visitantes —y entre ellos los que han venido como observadores desde Estados Unidos— admiran aquí el alto nivel cultural a que ha llegado, en los últimos tiempos, cualquiera de los pueblos hispánicos en literatura, ciencias y artes, con una pujanza que promete un porvenir espléndido".

Estas dos Exposiciones son de tal importancia y significación dentro del marco del Congreso, que se proyecta ya la creación de Bibliotecas del Libro Español en las principales capitales hispanoamericanas. La Trienal,

(4) Alberto Insúa: "Días de gloria para nuestra cultura". *Madrid* (Madrid, 7-X-52).

(5) Editorial: "La Iglesia en el Primer Congreso de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual". *Diario de Avila* (Avila, 5-XI-52).

(6) Editorial: *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. VII. Madrid, octubre de 1952.

(7) Manuel Fraga Iribarne: "Congresos Iberoamericanos". *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. VII. Madrid, octubre de 1952.

(8) Azula Barrera: "Discurso pronunciado en la Sesión inaugural", *Diario del Congreso* (Madrid, 21-X-52).

(9) Sin firma: "Comentarios breves y ligeros al I Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual", *Correo Literario*. Año III, núm. 60 (Madrid, 15-XI-52).

(10) Francisco Sintés Obrador: "Discurso pronunciado ante el Jefe del Estado", *Diario del Congreso* (Madrid, 26-X-52).

(11) José Montoto: "Un Milenio de Libros", *El Correo de Andalucía* (Sevilla, 28-X-52).

(12) Enrique Díaz-Retg: "Diez mil volúmenes en la Trienal", *El Noticiero Universal* (Zaragoza 28-X-52).

además, va a tener continuidad indefinida, que dará a conocer al mundo la aportación creciente de nuestros pueblos a la cultura universal.

Y el editorialista de *El Correo Gallego* (13) va más allá, al afirmar que esta Exposición del Milenio representa una faceta más de las trascendentales tareas emprendidas por el I Congreso de Archiveros, que, entre otras cuestiones, trata de llegar a una solución en el problema de la "piratería" editorial.

Pone en relación el problema con los fines de la U. N. E. S. C. O., y acaba diciendo que si hace tiempo esta cuestión era agobiadora, en los últimos meses ha llegado a adquirir caracteres de extrema gravedad. Y espera soluciones concretas del Congreso en este sentido.

En el campo de la crítica de Arte, las Exposiciones que comentamos alcanzaron la resonancia que era de esperar. Y así, Camón Aznar (14), en dos magníficos artículos, publicados en *A B C*, comentó el Milenio: La Exposición del Libro Español, con ocasión del I Congreso Iberoamericano-filipino de Archivos y Bibliotecas, expone, en sucesión deslumbradora, las joyas de nuestra librería desde el siglo X hasta nuestros días. Y no sólo el libro como testimonio literario. Las más ricas encuadernaciones lo envuelven en pieles tatuadas con todo el proceso de los estilos, desde las decoraciones geométricas mudéjares hasta las sedeñas cortinas y mosaicos de los libros románticos.

Pero no solamente despertó interés el Milenio en el ambiente artístico, sino también en el cotidiano del artículo y de la crónica. Alberto Insúa (15) nos dice que la Exposición constituye un espectáculo sorprendente y edificante, una revisión panorámica de la producción literaria española durante diez centurias, y nos anima a todos a continuarla y aumentarla con el impulso propio y la "sangre nueva" de la literatura y del pensamiento hispanoamericanos.

Correo Literario, en su último número, que acaba de salir, al referirse, en sus páginas centrales, al Milenio, y referir detalladamente los libros y manuscritos más importantes de la misma, llega a afirmar lo siguiente (16): Esta Exposición Histórica del Libro Hispánico (Un Milenio del Libro español) es una magna empresa, que constituye la primera visión global de todo el proceso del libro hispánico durante diez siglos, juntamente con la evolución de su técnica, reflejada y perennizada en un catálogo exhaustivo, que será, sin duda, una auténtica joya bibliográfica, apta para satisfacer los anhelos de los bibliófilos más exigentes.

Por primera vez se reúne en Madrid (17), en una Exposición de dimensiones hispánicas, que es tanto como decir universales, el cogollo de la producción libraria española, vista con criterio rigurosamente histórico. Muchas consecuencias se podrán deducir, por propios y extraños, de esta magna Exposición; pero para nosotros, los españoles, y acaso también para los que nos visiten, una consecuencia cabrá hacerse: la de que en estos diez siglos se condensa la civilización de Occidente.

(13) Editorial: "La Exposición del Libro Español", *El Correo Gallego* (Vigo, 28-X-52).

(14) José Camón Aznar: "Libros españoles del siglo X", *A B C* (Madrid, 25-X-52).

(15) Alberto Insúa: "Ante un Congreso y dos Exposiciones", *Madrid* (Madrid, 7-X-52).

(16) Sin firma: "Un Milenio del Libro Español", *Correo Literario*. Año III, núm. 60 (Madrid, 15-XI-52).

(17) Sin firma: "Mil años del Libro español", *Diario del Congreso* (Madrid, 25-X-52).

Finalmente, la *Hoja del Lunes*, en su sección de Arte, nos dice (18): "De trascendental puede calificarse el magnífico conjunto expuesto en el Palacio de Bibliotecas, donde se recoge una síntesis del índice cultural de España a través de una serie de códices e impresos que pueden constituir nuestro legítimo orgullo".

PRENSA Y CULTURA

Tomando como motivo una de las ponencias presentadas al Congreso, *Región*, en un editorial, comenta (19): "Libros y prensa. He aquí la fuente donde el pueblo puede beber su ansia de cultura, satisfacerla y formar con su lectura un espíritu fuerte, firme e inteligente. Buenos libros y buena prensa. El periódico y las bibliotecas populares, que son asequibles a la economía y a la modestia del pueblo".

Sobre este mismo tema, *Información*, de Alicante, nos dice (20): "La Prensa viene mostrando un interés creciente, que ilumina extraordinariamente las esperanzas profesionales de cuantos se sienten ligados al Congreso de Archivos y Bibliotecas, en las deficiencias y problemas de las Bibliotecas Públicas".

Pueblo, en esta fecunda campaña que ha desplegado la Prensa española de acercamiento entre el libro y el periódico, de una parte, y el lector modesto, por otra, dice en un magnífico y vibrante editorial (21): "Quedan allende los mares muchos Archivos —América y Filipinas— a los que debe acudir para exhumar y resucitar sus riquezas. ¿Habrá quien se atreva a decir que esto no es actualidad y no es mirar al futuro, y no es cooperar al progreso y al mañana desde los amarillentos cartapacios y tumbos, a los que muchos ingenuos atribuyen un valor puramente histórico?"

Amanecer, de Zaragoza, en su sección "Zaragoza viva" (22), dice: "Es una labor cultural imprescindible la de difundir el libro. No lo es menos la de preparar a los bibliotecarios, que allá en los pueblos son los encargados de abrir una ventana en el cuarto oscuro en que quedan encerradas muchas inteligencias a poco de haber recibido los ojos de la instrucción primaria".

Y *El Norte de Castilla* agrega (23): "El bibliotecario, en las Bibliotecas de carácter popular, tendrá una función docente, y el periodista será un auxiliar suyo, para hacer eficaz la difusión de conocimientos y de emociones que puede proporcionar la lectura. La labor de propagar la lectura debe partir del periódico y la revista, para llegar al libro".

Intimamente ligado a este tema de las bibliotecas y lecturas populares aparece un artículo de don Casimiro Sánchez Aliseda (24), en la revista *Ecclesia*, donde, entre otras cosas interesantes, afirma: "¿Se lee en los pueblos? Pues sí se lee; pero menos que en las capitales.

(18) S. C.: "Un ruego y dos Exposiciones", *Hoja del Lunes* (Madrid, 3-XI-52).

(19) Editorial: "La prensa y la cultura popular", *Región* (Salamanca, 24-X-52).

(20) Editorial: "Prensa y Cultura", *Información* (Alicante, 22-X-52).

(21) Editorial: "Tenemos que sacudirnos normas extrañas", *Pueblo* (Madrid, 20-X-52).

(22) Sin firma: "Variaciones sobre la cultura", *Amanecer* (Zaragoza, 3-X-52).

(23) Editorial: "Bibliotecas y Periódicos", *El Norte de Castilla* (Valladolid, 22-X-52).

(24) Casimiro Sánchez Aliseda: "Libros para los pueblos", *Ecclesia* (Madrid, octubre de 1952).

Ahora bien, no hay libros acomodados a las personas de los pueblos, y lo que todavía es muchísimo peor: no hay implantado un sistema que haga llegar los libros a los pueblos. Y falta quien se preste a facilitar a los pueblos la adquisición de buenos libros".

LITERATURA INFANTIL

Al comentar la Ley de Prensa italiana un autor español estudia (25) el incremento que ha tomado la "Prensa infantil, o sean las revistas y "tebeos" que se escriben para niños. "Esta Prensa está sufriendo en el mundo —dice— una revisión que, además de ser reclamada por la moral católica, la exigen los modernos estudios de la evolución psicológica del niño". Y refiriéndose a esas "revistillas" de bajos kioscos, añade: "Aun sin contar sus groserías y fiñeces, en el fondo y en la superficie son una continua perturbación del desenvolvimiento de las facultades incipientes del niño".

De aquí lo oportuno de otro artículo publicado en la revista universitaria *Guía* (26), en el que su autora aboga decididamente por la urgente creación de Bibliotecas Públicas infantiles, que sean no solamente lugar de lectura, centro que presta libros, sino que en sus salones se desarrollen otras actividades populares y gratas a los niños.

Pero ha sido el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* el que ha destacado en debida forma este interesante tema, dedicándole casi por completo el número VI, correspondiente a septiembre: "Queremos proclamar que el niño merece para nosotros una atención capital; que creemos, por lo tanto (27), que toda literatura que no enraíce en una educación primorosa y sólida del niño resultará vana e ineficaz. El niño no es sólo el alfa de la sociedad, sino también su omega". Y a continuación lanza un llamamiento y una firme invitación a tener en cuenta muy seriamente al niño, en cuyo espíritu latan las posibilidades de toda reforma fecunda.

A continuación, un experto (28) nos habla de la instalación y ambiente de las Bibliotecas destinadas al público infantil, señalando normas técnicas de ambientación, de iluminación y de acústica y aireación. Haciendo resaltar, como elementos diferenciales de una sala de lectura infantil, los siguientes: espontaneidad en la decoración; no muy grande; varias salas, según las edades; indispensable un pequeño campo de juego en el jardín de la biblioteca, y una pequeña habitación-trastero, con guardarropa.

Como una experiencia francamente interesante nos relata otro autor (29), verdadero especialista en la materia, la hora infantil en Soria, "donde —nos dice— ha empezado a educar el buen gusto y a infiltrar cierto sentido moral —sin que ellos se den cuenta— en muchos

niños. Vale la pena ir modelando, desde ahora, a los que —pronto hombres— han de ser, sin duda, excelentes lectores de un mañana próximo". No en vano este mismo autor acaba de publicar una obra titulada: *Mil obras para los jóvenes*, de excelentes calidades selectivas.

Una autora es la que nos da la medida exacta en la consideración del espíritu del niño (30): "Hoy más que nunca hemos de preocuparnos de hacer leer a los niños. La vida resulta cada vez más breve e insignificante para llenar una tarea humana. Hay que acabar con esa prensa inmunda, y sustituirla por otra que, aprovechando lo que tiene de ligera, amena y atractiva para los niños, fuese a la vez formativa y útil". Y después de eliminar lo que la articulista llama "sucedáneos perniciosos", propone como buenas lecturas los cuentos de hadas, las biografías de los grandes hombres, libros de aventuras y viajes, la historia, las tradiciones, el romancero y las leyendas.

Enlazando con el artículo más arriba reseñado, sobre las bibliotecas infantiles, nos dice otra escritora (31): "Es tan profunda y eficiente la trascendencia de la Biblioteca Escolar, para los fines de la enseñanza y la formación intelectual y moral de las nuevas generaciones, que hoy se considera indispensable en todo Centro de enseñanza elemental bien organizado". A continuación señala tres objetivos fundamentales a alcanzar: ayudar a los alumnos a completar sus lecciones de clase; enseñarles el uso práctico de libros y bibliotecas, y el despertar en ellos la apreciación y el amor a la buena literatura.

Y para terminar este tema, reproducimos a continuación la opinión de otra joven autora, Gabriela Insúa (32): "Si logramos inculcar en el niño, desde pequeño, el amor al libro y a la biblioteca, será difícil que, una vez mayor, lo pierda. Pero para ello debemos facilitarle la tarea y guiar sus primeros pasos. Las Bibliotecas infantiles que sólo se preocupan de proveer a los niños de libros "para pasar el rato", no merecen el nombre de Bibliotecas. El fin de estas Bibliotecas infantiles es el de crear en los niños hábitos de reflexión y de conducta, que habrán de conducirlos hacia la felicidad moral y el éxito en la vida práctica".

EL CENTENARIO DE TORIBIO MEDINA

Se ha cumplido en este año el centenario del nacimiento del erudito chileno y eminente bibliógrafo don José Toribio Medina. En España, ya el 23 de abril —Fiesta del Libro— se celebró, en la Biblioteca Nacional, un brillante acto, organizado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, inaugural de los distintos actos conmemorativos de su centenario que a lo largo del año se han celebrado en su honor. El último ha sido en Sevilla, en el Archivo de Indias, donde tanto investigó el ilustre historiador.

(25) Manuel Graña: "Prensa para niños", *El Noticiero* (Zaragoza, 4-XI-52).

(26) Josefina Rodríguez: "Bibliotecas Públicas Infantiles", *Guía* (Madrid, septiembre de 1952).

(27) Editorial: *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. 6 (Madrid, septiembre de 1952).

(28) Miguel Fisac: "Instalación y ambiente de las Bibliotecas infantiles", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, septiembre de 1952).

(29) José Antonio Pérez-Rioja: "La hora infantil en Soria", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. 6 (Madrid, septiembre de 1952).

(30) Julia Figueira: "Tengamos en cuenta al niño", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. 6 (Madrid, septiembre de 1952).

(31) María Luisa Povés: "La Biblioteca Escolar. Sus principales objetivos", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, núm. VI (Madrid, septiembre de 1952).

(32) Gabriela Insúa: "Las Bibliotecas infantiles", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, núm. VI (Madrid, septiembre de 1952).

Reseñamos brevemente dos artículos sobre el tema. Uno (33), con extensa nota bibliográfica de sus obras, en el que el autor nos dice, entre otras cosas: José Toribio Medina, al que se ha llamado "el primer bibliógrafo de la Cristiandad", conocido principalmente como historiador, contribuyó también a otras ramas del saber, como en la geografía, la cartografía, la paleografía, la numismática, la antropología, la Historia natural, la crítica literaria, la filología y la lingüística. Fué autor, redactor, traductor y editor de unos 300 libros y folletos. Sus obras constituyen por sí solas una biblioteca, sobresaliendo, entre ellas, los tomos que tratan de la imprenta en treinta y cinco ciudades del nuevo mundo, y que constituyen su conocida serie *La Imprenta*.

El otro artículo sobre Medina (34), que recogemos en esta crónica, es el de su discípulo y amigo: Guillermo Feliú Cruz. "El nombre de don José Toribio Medina

—nos dice Feliú—no evoca ni el de un guerrero, ni el de un político, ni el de un artista. El suyo se conjuga en las tareas de la más alta erudición, con el de un Menéndez y Pelayo en España, con el de un Gastón Paris o Fustel de Coulanges en Francia. Las 408 obras que compuso circunscriben el conocimiento de Medina, como escritor, al mundo de los especialistas, y es ésta la razón de que su nombre, como las monedas de oro, nunca será vulgar. Vivirá en el recogimiento angustioso de las bibliotecas, en el cementerio de los archivos, en la mente de los especialistas. Medina fué viajero, que peregrinó por Europa y América en busca de materiales para sus libros sobre América. ¿Qué no fué Medina en la pasión loca por conocer la América?"

Digámoslo de una vez: para ese conocimiento Medina cultivó todas, absolutamente todas las Ciencias auxiliares de la Historia, y en cada una de ellas ha dejado a la posteridad un libro, un folleto, un artículo, que ha sobrevivido al tiempo y que constituye un faro de iluminación del campo de los estudios y de los problemas que aún buscan solución.

VICENTE SEGRELLES CHILLIDA

(33) Sin firma: "Centenario de un bibliógrafo", *Bibliografía Hispánica* (Madrid, octubre de 1952, núm. 10).

(34) Guillermo Feliú Cruz: "Medina, americanista", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Año I, núm. VII (Madrid, octubre de 1952).

ESPAÑA

CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

En el año 1254 dotaba el Rey Alfonso el Sabio doce cátedras en la Universidad salmantina. Aunque el comienzo efectivo de la enseñanza universitaria en Salamanca sea anterior, puede considerarse este hecho como su fundación definitiva. El año 1954, por consiguiente, sería ocasión para celebrar los siete siglos de existencia de la más vieja y gloriosa de las Universidades hispánicas. Don Antonio Tovar, Rector magnífico, ha hecho sobre este punto unas declaraciones al diario salmantino *El Adelanto*. "El primer acto podría consistir en una reunión de personalidades relevantes de la Educación Nacional, tanto de España como de los países hispano-americanos. Esta Asamblea recogería las necesidades y problemas de la Educación planteados actualmente".

COMISION DE ESTADISTICA

Se ha constituido una *Comisión Asesora de Estadística de la Enseñanza*. La preside el Director general del Instituto Nacional de Estadística, con facultad de delegar en el Subdirector o en uno de los Jefes de Servicio miembros de la Comisión. Actuará como Secretario el Jefe del Servicio de Estadísticas Culturales, y como Vicesecretario el Jefe de la Sección de Estadística de Enseñanza. Los Vocales representarán a diferentes órganos estadísticos y a los servicios del Ministerio de Educación Nacional. También formarán parte de la Comisión un miembro del Consejo Nacional de Educación, un representante del Alto Estado Mayor y otro de la Secretaría General del Movimiento.

ESCUELAS PARA BARCELONA

Aunque en menor escala que en la capital, la provincia de Barcelona sufre hoy día una cierta escasez de escuelas de Primera Enseñanza. Recientemente, bajo la firma del señor Pi Ferrer y de otros diputados provinciales, ha propuesto una fórmula de resolución la *Comisión de Intereses Municipales de la Diputación*: el Estado aportaría el 50 por 100 del costo de las construcciones, y la Diputación el otro 50 por 100, mediante convenios financieros con los Ayuntamientos interesados. Tal concierto, como hace notar *La Vanguardia Española*, tiene un notable precedente: el del mismo carácter celebrado en

tre el Estado y la Diputación Navarra. Parece, hoy por hoy, el único viable.

Más de cincuenta poblaciones carecen de edificio propio para Escuela, y también de casa-habitación para los maestros. Doscientas viviendas, cuando menos, serían necesarias. Como fase previa para la realización del proyecto, es necesario un estudio muy minucioso y objetivo de las necesidades de cada comarca.

PROYECTOS DEL S. E. U. EN BARCELONA

En la primavera próxima se celebrarán en Barcelona los Juegos Universitarios Nacionales, desplazados por vez primera de Madrid. Congregarán más de 1.000 estudiantes deportistas.

En un edificio próximo a la plaza de Calvo Sotelo, a cuya adquisición ha subvenido la Universidad, instalará el S. E. U. el Colegio Mayor de San Jorge, con capacidad para 125 universitarios, y la Casa del Estudiante. Ocupará ésta los tres primeros pisos del inmueble, y en ellos funcionará una sala de actos, conferencias y exposiciones, biblioteca, salas de estudio, gimnasio y capilla.

Además, espera el S. E. U. erigir un Colegio Mayor en Tarrasa para los estudiantes de las Escuelas de Peritos Textiles e Ingenieros de aquella ciudad.

REUNION DE PADRES DE ALUMNOS EN VIGO

En la primera semana del pasado mes de octubre tuvo lugar en Vigo una reunión del Pleno del Consejo de Padres de Alumnos del Instituto de Enseñanza Media. Se constituyó un nuevo Consejo para el curso actual, bajo la presidencia de don Augusto Marzal Andrade. Son Vicepresidentes los señores Rocafort y Peral Torre, y Secretario el señor Casal Castro.

El Secretario del Instituto dió cuenta de las actividades del mismo durante el curso pasado, y el Director informó sobre las iniciativas que la Junta propone, y desarrolló una charla sobre el tema "El alumno fuera del Instituto: horas de estudio y horas de juego". Cerró el acto el señor Marzal Andrade.

Pocos días después se celebró en el Paraninfo del Centro docente un recital de piano a cargo de Javier Ríos Graña, becado por la Diputación de Pontevedra, al que fueron invitados especialmente los padres de los alumnos. Tanto esta reunión como la pre-

cedente testimonian el fervor con que el Instituto de Vigo realiza la misión de extensión cultural, fuera de sus muros, que tan propia es de los Centros de enseñanza media.

CONGRESO DE PEDIATRIA

El VIII Congreso Nacional de Pediatría, reunido en Barcelona en el pasado octubre, acordó, entre otras conclusiones, propugnar la inmediata extensión a toda España del *Servicio Médico Escolar*, y la necesidad de no recargar a los alumnos con trabajos o deberes para realizar en sus casas, lo que puede suponer una prolongación de las horas de estudio en detrimento de su salud psicológica y física.

La tendencia a reducir la jornada escolar, demasiado prolongada muchas veces en beneficio de unos utópicos principios de pedagogía extensiva, es hoy una tendencia general. Recordamos sobre este punto a nuestros lectores la información acerca de los planes de la *Consulta Didáctica* italiana que recogimos en el 4.º número de esta REVISTA.

ESCUELA DE TRABAJO DE PEÑARROYA

La Escuela de Trabajo de Peñarroya-Pueblonuevo contará en plazo breve con un edificio para instalación de maquinaria. Sus paredes están ya alzadas, pero todavía no han concluido las obras de instalación. Ahora podrá dárseles fin gracias a una subvención del Ministerio de Trabajo.

Otra mejora proyecta esta escuela: el establecimiento de un servicio de cantina escolar, que permitirá facilitar a los alumnos, gratuitamente o en régimen muy económico, desayuno y almuerzo.

ASESORIA DE EDUCACION EN LA DIPUTACION DE MADRID

A propuesta del diputado provincial señor Torrecillas, presidente de la Comisión de Educación de la Diputación Provincial de Madrid, ha acordado el Pleno de este organismo, en su reunión del pasado día 5 de noviembre, la construcción de una Asesoría Técnica Permanente, incorporada a la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria y bajo la dependencia de la Comisión de Educación citada. Esta Asesoría informará a la Diputación sobre los proyectos de organización escolar que tiene en estudio.

UN NUEVO GRUPO ESCOLAR EN VALENCIA

El Ayuntamiento de Valencia ha acordado la construcción de un grupo escolar en la zona de la calle del Cardenal Benlloch. El arquitecto municipal realizará el proyecto, y será incluido dentro del plan de construcciones escolares. Próximamente se iniciará el expediente de expropiación de los terrenos necesarios.

GRUPOS ESCOLARES EN GIJÓN Y CARTAGENA

El Ministerio de Educación Nacional ha tomado posesión de unos amplios terrenos, enclavados en el centro mismo de la ciudad, que el Ayuntamiento cede para construir el Grupo Escolar conmemorativo "Simancas", que recordará la gloriosa defensa de ese Cuartel.

La Delegación Provincial de Sindicatos de Murcia se dispone a construir un grupo escolar en la barriada cartagenera de Cuatro Santos. El Ayuntamiento y la Obra Sindical del Hogar colaborarán en esta obra.

INSTITUTO LABORAL EN LUCENA

Lucena cuanta ya, gracias en mucha parte a la voluntad de su alcalde, don Manuel Moral Escudero, con un Instituto Laboral de modalidad Agrícola y Ganadera. Este Centro viene a resolver un problema importante, pues desaparecido el antiguo Instituto de Enseñanza Media, no había en la ciudad centros docentes superiores a la Escuela Primaria. El señor Mora, en declaraciones hechas al diario *Córdoba* (2-X-52), expone la necesidad de que los sectores industriales y comerciales lucenenses colaboren con el Ayuntamiento para el mantenimiento de la obra. El Instituto, según informa el señor Mora, contará con varias parcelas rústicas que servirán de campos de experimentación, y a él pasará todo el mobiliario del antiguo Instituto de Enseñanza Media. El Ayuntamiento ha asignado al Instituto Laboral una subvención anual de 50.000 pesetas, y otra del mismo monto la Diputación Provincial. Correrá también a cargo del órgano municipal el facilitar al profesorado casa-habitación.

NUEVOS CENTROS DOCENTES SEVILLANOS

Con varios nuevos centros docentes se han enriquecido durante los últimos meses Sevilla y su provincia. Registremos, en primer término, la inauguración de la Residencia Universitaria femenina *Santa Teresa de Jesús*, bendecida por Su Eminencia el Cardenal Segura. Aloja el nuevo edificio cincuenta señoritas internas, número escaso en relación a las muchas solicitudes presentadas.

En el mismo barrio sevillano, y en el mismo día, inició su vida oficial un centro de otro carácter: los grupos

escolares de *San Pedro Crisólogo* y de *Santa Elena*, adjuntos a la residencia. Con lo cual el barrio del Cerro de los Sagrados Corazones, ya con una población bastante densa, contará desde ahora con edificios escolares suficientes.

* * *

También la enseñanza media, en su modalidad laboral, ha recibido impulso. En el Cortijo de Cuarto se ha instalado un *Instituto Laboral* de modalidad agrícola y ganadera, que se suma a los otros tres de Ecija, Lebrija y Carmona. Y a ellos hay que añadir la *Universidad Laboral*, que será erigida en la capital. La inauguración del curso en el Cortijo de Cuarto fué presidida por el Director general del ramo, don Carlos María Rodríguez de Valcárcel. En el acto intervinieron el Ingeniero Agrónomo don Francisco de la Fuente y el Presidente del Patronato y de la Diputación Provincial, Marqués de Soto Hermoso.

INSTITUTO LABORAL DE NOYA

El Ayuntamiento de Noya ha acordado las reparaciones necesarias en el antiguo edificio del Instituto, donde funcionará el nuevo centro laboral establecido en la localidad. Pero no será éste el emplazamiento definitivo, pues ha sido aprobada una subvención de 200.000 pesetas para adaptar con destino a Instituto Laboral las antiguas Casas Municipales. La nueva construcción, en la entrada misma de Noya, contribuirá al decoro de la villa.

ESCUELAS PARA MADRID

En la sesión municipal del Ayuntamiento de Madrid, celebrada el día 31 de octubre, se aprobó una moción de los señores Gutiérrez del Castillo y De Juana para que se construyan, con la mayor urgencia, dos grupos escolares en los barrios de San Diego y Picazo, de Puente de Vallecas. En la misma sesión se acordó recabar del Ministerio la construcción, previo convenio de seis grupos escolares, tres de niños y tres de niñas. Probablemente los dos primeros que se erijan, de ser la proposición tomada en cuenta, serán los correspondientes a los barrios indicados.

OTRO COLEGIO EN ALICANTE

En Alicante abrió sus puertas, en los primeros días de octubre, el nuevo *Colegio de los Hermanos Maristas*. El edificio, obra del arquitecto don Miguel López, ha crecido en sólo seis meses, y se ajusta al modelo de planta rectangular, con claustro interior en torno a un anchuroso patio. Del rectángulo están ya construidos dos lados. La superficie total del solar es de 7.000 metros cuadrados. El pabellón central se extiende 80 metros, y de sus nueve metros de ancho seis corresponden a clases y tres a galerías. La distribución comprende semisótano, cocinas, cuartos de aseo, gimnasio, sala de espera, un comedor para la comu-

nidad y otro para los alumnos medipensionistas. Además de las ocho clases que hay en cada una de las plantas se ha instalado un buen salón de actos. Y en la parte que ha de corresponder a la fachada principal hay el proyecto de establecer la biblioteca, el museo y el laboratorio. Construcciones que se completarán con otro pabellón de 16 aulas.

Los datos reseñados dan idea de la importancia de la nueva edificación, que vendrá a facilitar la excelente labor pedagógica de los Hermanos Maristas en Alicante.

LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA EN SALAMANCA

Con un acto celebrado el día 6 de noviembre inició el tercer curso de su vida la Delegación salmantina de la *Sociedad Española de Pedagogía*. Ocupó la presidencia el delegado don Juan Jaén Sánchez, y junto a él el Inspector de Enseñanza Primaria señor Herrera, el Secretario, señor Santos, y el conferenciante don Angel Cuñado Mata. Explanó éste una comunicación sobre "El trabajo escolar: su comprobación y medida del rendimiento". A continuación se abrió coloquio, en el que intervinieron muchos de los asistentes, y, finalmente, el Delegado dió cuenta de la labor que la Sociedad desarrollará durante el presente curso, labor que incluye diversos puntos propuestos por el maestro de Vitigudino, don Mateos Tormo. También se acordó hacer constar la satisfacción de la entidad por el ingreso en la Orden de Alfonso el Sabio del actual Inspector central del Magisterio don Adolfo Maillo, su fundador.

CONFERENCIAS SOBRE "CLARIN"

La Universidad de Oviedo ha organizado, para conmemorar el primer centenario del nacimiento de Leopoldo Alas "Clarín", que fué Catedrático de la Facultad de Derecho, un curso de conferencias. Se desarrollará entre los días 15 de noviembre y 15 de diciembre del presente año, e intervendrán en él los profesores Montero Díaz, Roca Franquesa, Alarcos Llorach, Díez Echarri, Uría Riu, Yndurain Hernández, Zaloña Bances, Aparici Díaz y Baquero Goyanes.

CURSO EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE VALLADOLID

En el anfiteatro de la Facultad de Medicina de Valladolid se celebró el pasado día 4 de noviembre la inauguración de un curso sobre Hipófisis, organizado por el Servicio de Endocrinología y Nutrición de la Cruz Roja y por la Facultad. El profesor de Histología y de Anatomía Patológica, doctor Merino, desarrolló una primera conferencia sobre Endocrinología e Histología de la Hipófisis.

PIDIENDO UNA FACULTAD

Joaquín Nieves, colaborador de *Faro de Vigo* (31-X-52), replantea, con oca-

sión y al margen de las conclusiones del tercer Congreso Laboral celebrado en Santiago de Compostela, una aspiración ya antigua en Galicia: el restablecimiento de la antigua *Escuela Veterinaria*, transformada en Facultad Universitaria al tenor de lo dispuesto por la ley de Ordenación universitaria. A la Escuela de Veterinaria de León, especialmente, concurren muchos alumnos gallegos.

CAJAL EN SANTIAGO

El día 5 de noviembre se inauguró en Santiago de Compostela un ciclo de conferencias sobre Ramón y Cajal. Intervinieron el señor Fernández Cruz, decano de la Facultad de Medicina, el señor Velasco Collazo, en representación del S. E. U. y el doctor don Angel Jorge Echeverri. Por la tarde del mismo día dictaron conferencias los señores Pérez Villamil, catedrático de Medicina Legal, y Serrano Castilla, Delegado provincial de Información y Turismo. La de este último versó sobre el tema "Cajal: el hombre, el sabio y el patriota".

CENTROS DOCENTES DE PALMA

El diario de Palma *La Almudaina* publica en su número del día 3 de octubre una información sobre los centros docentes de la capital, que viene a completar las datos sobre la enseñanza en Baleares, expuestos en el número 4 de esta REVISTA.

En torno al Instituto "Ramón Llull"

se alza un núcleo de edificios, que constituyen a modo de una ciudad escolar. Estos edificios fueron concluidos en 1916, y se elevaron a la cifra, muy crecida para aquel tiempo, de dos millones de pesetas. Aportó los solares el Ayuntamiento y promovió las obras don Antonio Maura. Forman este conjunto la Escuela de Comercio, la Escuela del Magisterio, la Escuela de Artes y Oficios y los Institutos Masculino y Femenino. Comprenden en total cuarenta y siete aulas, donde se alojan 1.400 alumnos.

Otro grupo de centros docentes, de más reciente construcción, existe en Mallorca: el formado por el Colegio de La Salle, el Colegio Femenino de la Madre Alberta, la Escuela Nacional Graduada de Niñas emplazada en el Grupo Escolar "Cecilio Metelo", la residencia escolar femenina de la Institución Teresiana, la Escuela Municipal de Especialidades instalada en el citado Grupo Escolar "Cecilio Metelo", el Liceo Español de la Avenida del Conde Sallent y el Centro de Estudios Universitarios en la Vía Alemania. Las 83 aulas de este núcleo escolar albergan 1.900 alumnos. En conclusión, más de 3.000 alumnos pueblan las 130 aulas de Palma.

PREMIOS FIN DE CARRERA

Los diez tradicionales premios "Fin de Carrera" del S. E. U., correspondientes a 1951-52, han sido concedidos a los siguientes universitarios:

Facultad de Farmacia, Julio Rodríguez Martínez, del Distrito Universi-

tario de Granada; *Ciencias Políticas y Económicas*, Francisco Javier Iglesias García (Sección de Políticas) y María Nieves Frutos Ruipérez (Sección de Económicas); *Filosofía y Letras*, María Mercedes Alvarez Saldaña, de Oviedo; *Derecho*, Germán Albalade Giménez, de Zaragoza; *Medicina*, Fidel Fernández Rubio, de Granada; *Veterinaria*, Eduardo Respaldiz Cardenoso, de Zaragoza. Los premios correspondientes a alumnos de *Escuelas Especiales* han recaído en los siguientes alumnos de las Escuelas de Madrid: *Comercio*, María de los Angeles Alvarez Alvarez; *Ingenieros de Caminos*, Alejandro Albariño García; *Telecomunicación*, José Mozo García; *Ayudantes de Obras Públicas*, Enrique Baonza del Prado.

Además de estos premios han sido concedidos 17 accésits entre las diferentes Facultades y Escuelas Especiales.

EL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES

Los Ministros de Educación Nacional y Secretario general del Movimiento han firmado una Orden conjunta que autoriza la celebración del Primer Congreso Nacional de Estudiantes. Tendrá lugar este Congreso en Madrid durante los días 10 al 17 de abril. Se espera que el número total de asistentes ascienda a mil, la mayor parte de ellos delegados de curso.

El Congreso abordará todos los problemas económicos, sociales y espirituales del universitario actual.

HISPANOAMERICA

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN URUGUAY

En los países hispanoamericanos la selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria o Media se lleva a cabo de forma distinta que en España. Y como ejemplo de esta diferencia, que es la causa que justifica por sí sola las presentes líneas, vamos a exponer la organización y funcionamiento del Instituto de Profesores del Uruguay.

La selección del Profesorado de Secundaria en los países hispanoamericanos ha tenido y tiene todas las variantes, desde la simple designación personal, hasta la creación de Escuelas, Institutos o Normales Superiores y Facultades de Filosofía y Letras o de Pedagogía que capaciten a los aspirantes, pasando por el sistema de oposición, que no ofreció en muchos casos las garantías de la selección del mejor.

La solución implantada por el Uruguay con la creación del Instituto de Profesores "Artigas" era la que con-venía, dadas las especiales caracte-

rísticas de este problema en tierras americanas, y sostener una polémica en torno a si es mejor o peor procedimiento la oposición o la existencia de un Centro especial, sería impropio. Sin embargo, como quiera que por los títulos exigidos y las condiciones de la oposición no se garantiza, en algunos casos, la formación pedagógica del futuro profesor, no estaría mal emplear en España el sistema de Centro de formación, cuando menos para asignaturas clasificadas como "complementarias" (1).

(1) A este respecto conviene recordar que no soy el primero en decirlo: para los Profesores de Música se postula en el artículo de Federico Sopena "El problema de la reforma de las enseñanzas de Música" (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 1, pág. 10), lo cual nos parece excelente, por varias razones.

LA SITUACION EN URUGUAY ANTES DE 1949

Con anterioridad a la creación del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria "Artigas" por la Ley número 11.285, de 2 de julio de 1949, la legislación que sobre selección del profesorado existía y el modo de que se venía haciendo, dió lugar a una situación que expresa bien a las claras la siguiente frase: "En Enseñanza Secundaria han aspirado y aspiran a desempeñar cargos de profesores personas sin título universitario ni magisterial, sin haber terminado Enseñanza Secundaria y, en muchos casos, han sido designados".

No queremos explayarnos demasiado en la exposición de esta situación anómala historiando las leyes y reglamentos que se dieron y los intentos de creación de un Instituto de Profesores, como el del año 1937. Solamente diremos dos palabras acerca de las *Agregaturas* y señalaremos las anomalías a través de las estadísticas.

El Profesor agregado, según los reglamentos de 1934 y 1941, debía cumplir una serie de requisitos, entre ellos,

ser maestros o tener realizados los estudios de Secundaria. Estos Profesores debían estar en esta situación de *Agregados* un número de años, para después, mediante concursos de oposición, pasar al Profesorado de Secundaria. Pues bien, cumpliendo sólo en parte, o de ninguna forma, las disposiciones legales, surgieron una serie de "profesores agregados" que luego invocaban derechos de los que carecían totalmente o en parte. "La forma como se presentaron y actuaron fué variada. En muchísimos casos cualquier profesor, por su cuenta, a veces con el consentimiento del Director de Liceo, llevaba un aspirante a profesor que se sentaba a su lado, actuaba en el curso cuando el Profesor se lo indicaba y muy a menudo quedaba al frente de la clase, porque el profesor hacía acto de presencia y se retiraba de inmediato, cuando no optaba por faltar simplemente". Frente a esta situación justo es consignar que "existían, además, los aspirantes que habían presentado regularmente su solicitud, y decretada la admisión por el Director general, de acuerdo con el Reglamento, concurrían a la clase que se les había indicado".

La estadística que se refiere a esta situación anterior a la creación del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria es muy simple, pero de por sí muy elocente. Con anterioridad a 1949, a pesar de existir una legislación que señalaba el concurso de oposición para la selección del profesorado (ley núm. 8.892, de 13 de octubre de 1932, y todas las posteriores) el nombramiento directo imperaba. Y así, desde 1934 a 1944 fueron nombrados 100 profesores por oposición, frente a 1.519 de nombramiento directo.

CONSTITUCION Y ORGANIZACION DEL INSTITUTO DE PROFESORES

Se hacía necesario a todas luces la creación de un Centro encargado de la formación del Profesorado de Secundaria, que tuviese en cuenta las necesidades de la formación docente en el Uruguay, las experiencias anteriores y las soluciones aportadas al problema por otros países. En 1949 se creó el Instituto de Profesores "Artigas", cuya misión consiste: a), la formación técnica y pedagógica del personal docente de la Enseñanza Secundaria; b), la expedición de los diplomas de Profesor de Enseñanza Secundaria, en las distintas especialidades que funcionen; c), el perfeccionamiento del personal docente a través de cursos y seminarios técnicos de la extensión cultural pedagógica; d), la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media, y e), la publicación de estos estudios e investigaciones.

Cabe señalar algunas características fundamentales en la organización de este Instituto de Profesores del Uruguay. En primer lugar debe mencionarse la forma de gobierno adoptada por el Centro, que depende administrativamente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. El Instituto de Profesores está regido por un Direc-

tor, nombrado por cinco años, reelegible, por mayoría absoluta de votos del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y asistido en sus funciones por una Comisión Asesora de seis miembros, de la que es Presidente. Las funciones rectoras del Director, que se especifican detalladamente en el "Reglamento de organización y funcionamiento del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria", se pueden sintetizar en las siguientes: Organización del Instituto; Orientación pedagógica y técnica de la vida docente del Instituto; dirección administrativa del personal del Centro; proponer al Consejo Nacional los correspondientes planes de estudios, programas, régimen de pruebas, etc. La Comisión Asesora está integrada por dos Profesores de Enseñanza Secundaria, dos profesores del propio Instituto (uno de ellos necesariamente del Departamento de Ciencia de la Educación), un delegado de los egresados del Instituto y un delegado de los alumnos. La inclusión de estos dos últimos delegados responde al criterio de establecer dentro del Instituto la misma situación que en las Facultades de la Universidad, y para que ambos representen una opinión particular, necesaria dadas las características que el problema del profesorado de Enseñanza Media ha tenido en el Uruguay.

Era también necesario para el buen desarrollo de esta parte de la enseñanza en el país que el Instituto que se creaba no fuese meramente un Centro de formación de Profesores, sino que, además, estuviese dedicado a la investigación de los problemas relacionados con la enseñanza media, grado en donde siempre son numerosos y de mayor envergadura. Otra de las características de este Centro la constituyen los cursos de perfeccionamiento para Profesores, consecuencia obligada de la situación anterior del Profesorado, que hemos comentado, si bien se debe advertir que estos cursillos de perfeccionamiento técnico y pedagógico nunca están de más, por muy bueno que sea el Profesorado.

La tradición uruguaya en la formación del Profesorado mediante las *agregaturas*, eminentemente prácticas, ha sido recogida en la creación del Instituto de Profesores, al imponerse al alumnado dos cursos de prácticas docentes, convenientemente controlados; la parte teórica de la formación incluye, muy acertadamente, el conocimiento de la especialidad y la metodología y didáctica de ese conocimiento en la enseñanza media. Es interesante resaltar este punto, ya que la selección del Profesorado por medio del concurso-oposición proporciona a los profesores o catedráticos con un bagaje científico extraordinario en la especialidad o asignatura correspondiente, pero que en sus clases no se adaptan a la psicología y mentalidad del alumno si tienen presente los más elementales principios de la Didáctica.

En cuanto a la organización del Instituto se refiere, tenemos que adelantarse para obtener el diploma de Profesor en una especialidad es necesario, entre otras cosas, cursar las asignaturas correspondientes a dicha

especialidad y las básicas de Educación. Estas especialidades se cursan en los doce Departamentos de Especialización en que se divide el Instituto. Las asignaturas básicas de Educación, comunes a todas las especialidades, se cursan en el Departamento de Ciencias de la Educación. Los Departamentos de Especialización son los siguientes: Filosofía, Historia, Geografía, Idioma Español y Literatura, Matemáticas, Astronomía, Física y Química, Ciencias Biológicas, Cultura Cívica, Artes Plásticas, Cultura Musical e Idiomas Modernos.

EL INGRESO EN EL INSTITUTO

Para ingresar en el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria es necesario, además de tener dieciocho años cumplidos y no más de cuarenta, ser ciudadano uruguayo y tener aptitud física indispensable para el ejercicio de la función docente, poseer bien un título universitario, bien el diploma de Maestro de Segundo Grado (Plan de 1915) o Maestro Normalista (Plan de 1925, o posterior), o bien el certificado de estudios de los dos ciclos de la Enseñanza Secundaria y sufrir un examen de ingreso, que constará de una prueba práctica, experimental o escrita y oral, de acuerdo con la especialidad que el aspirante elija, y otra prueba demostrativa del conocimiento de un idioma moderno: Francés, Inglés o Alemán.

Para los aspirantes al Profesorado de Cultura Musical, Dibujo e Idiomas Modernos se exige, además del certificado de los estudios especiales realizados, el certificado que acredite la aprobación del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. "En el caso en que dichos aspirantes —dice el Reglamento— no poseyeran el certificado de aprobación del primer ciclo de Enseñanza Secundaria, deberán rendir un examen de admisión especial que acredite suficiencia en la cultura general que imparte Enseñanza Secundaria".

Como se ve se ha impuesto como exigencia mínima tener terminado el Bachillerato, condición que nos parece elemental, pero que es de resaltar, ya que sólo pocos años antes venía exigiéndose como requisito previo. No vamos a insistir sobre el particular, pues nos parece ocioso.

El exigir un examen especial de cultura general para poder cursar los estudios del Profesorado de Cultura Musical, Idiomas Modernos y Dibujo, viene impuesta por el hecho de que los aspirantes al ingreso se han formado en Academias que otorgan estas certificaciones especiales sin cuidarse de la cultura general, indispensable para cualquier profesor de enseñanza media.

En el capítulo III, artículo 8.º, del Reglamento se señala que "Antes del 15 de diciembre de cada año el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria determinará, a propuesta del Director del Instituto, la cantidad máxima de aspirantes que podrá admitirse en cada uno de los Departamentos de Especialización, para lo cual se tendrá en cuenta el movimiento pro-

bable de Profesores liceales en los dos ciclos de Enseñanza Secundaria. Si el número de inscritos excediera a los límites fijados, se procederá a clasificar a los aspirantes de acuerdo con la calificación de las pruebas de ingreso, a fin de seleccionar los mejores, quienes serán admitidos por el orden que establezca la clasificación".

Esta limitación de plazas viene impuesta por la experiencia que ha demostrado la similitud de aficiones de los jóvenes aspirantes al Profesorado, ya que en algunas materias (Historia, Literatura, Cultura Musical, Dibujo, Idiomas Modernos, etc.) el número de aspirantes es extraordinariamente superior al de los que pretenden ser profesores de otras asignaturas (Física, Química, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.), "en las cuales algunas veces se inscribía un solo aspirante". Por otra parte, la limitación de plazas es, a efectos profesionales, una medida completamente lógica.

LOS DEPARTAMENTOS DE ESPECIALIZACION Y EL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios, que abarca cuatro años, comprende asignaturas técnico-pedagógicas, cursos de especialización y práctica docente, y en cada curso existen asignaturas obligatorias y optativas (de entre las que hay que elegir una por lo menos). Los cursos de especialización tienen por objeto "la formación del aspirante en los métodos propios de la asignatura que haya elegido, la información bibliográfica, la investigación particular, la técnica adecuada y la orientación didáctica relacionada con el desarrollo de la asignatura en la enseñanza" (Reglamento, capítulo IV, 14).

La Reglamentación del Plan de Estudios del Instituto de Profesores, en sus Disposiciones Generales, establece la organización de los estudios, que como ya hemos dicho comprende las Secciones o Departamentos de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Geografía, Idioma Español y Literatura, Matemáticas, Astronomía, Física y Química, Ciencias Biológicas, Cultura Cívica, Artes Plásticas, Cultura Musical e Idiomas Modernos.

Los alumnos, una vez ingresados y cumpliendo los requisitos que luego enunciaremos, pueden obtener el diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria, con especificación de la especialidad, que otorga el Instituto. Los diplomas corresponden a las siguientes asignaturas: *Ciencias de la Educación; Filosofía; Historia* (comprende en un solo diploma las dos especializaciones: Historia Universal e Historia Americana y Nacional); *Geografía; Idioma Español y Literatura* (comprende las dos especializaciones, cuyo diploma puede ser obtenido por separado); *Matemática; Astronomía; Física y Química* (comprende las dos especializaciones, cuyo diploma puede obtenerse por separado); *Ciencias Biológicas* (comprende las especializaciones, Historia Natural y Biología); *Cultura Cívica* (comprende en un solo diploma Cultura Cívica Democrática, Derecho Usual, Introducción al Dere-

cho); *Artes Plásticas* (Dibujo); *Cultura Musical* (comprende en un solo diploma Cultura Musical y Canto Coral); *Idiomas Modernos* (comprende, en diploma y especialización separados, Francés, Inglés o Italiano).

Para obtener estos diplomas son condiciones necesarias:

a) Aprobar todas las asignaturas correspondientes al Departamento de Ciencias de la Educación.

b) Aprobar las asignaturas de la Sección especializada en la disciplina que el aspirante haya elegido.

c) Aprobar las asignaturas combinadas en otras Secciones, en los casos en que ese complemento sea exigido por la ordenación del plan de estudios.

d) Realizar la práctica docente de dos años, que se iniciará a partir de la aprobación del segundo curso en el Instituto, y que deberá realizarse en un Liceo y en un número de seis clases por curso.

El Plan de estudios fija para cada Sección los cursos teóricos y prácticos, el número de Seminarios y asignaturas optativas, y comprende en todas las especialidades un Seminario de Aplicación Didáctica en el último año.

De todo el plan de estudios, cuya transcripción aquí sería, si bien interesante, un tanto monótona, debido al número de Secciones que tiene el Instituto, copiamos a continuación el que corresponde al Departamento de Ciencias de la Educación, y esto por una doble razón: por ser estudios comunes a todas especialidades y porque constituyen la formación pedagógica, que hemos echado de menos en algunos casos de profesores seleccionados por oposición.

Es como sigue:

Primer año.—Psicología de la Adolescencia, Teoría de la Educación y Sociología.

Segundo año.—Psicopedagogía, Historia de la Educación y Sociología.

Tercer año.—Historia de la Educación, Práctica de tests, Metodología de la Enseñanza Media y Seminario de Educación.

Cuarto año.—Legislación de Enseñanza, Higiene de la Enseñanza, Teoría e Historia de la Ciencia y Seminario de Aplicación Didáctica.

Sobre otros aspectos de menor importancia se deben señalar como características fundamentales del plan de estudios, que no sólo se han tenido en cuenta, sino que han servido de punto de arranque en su elaboración, las dos siguientes: Actualidad y antiverbalismo.

A todas las asignaturas se las ha dado una orientación hacia la actividad actual, para "lograr una formación en actitud de concordancia en el momento que se vive, con el estado del pensamiento presente", y con la realidad del país. También se ha tratado de excluir el dictado de clase, en las que el profesor "desde una solemne posición de revelador de verdades transmite frases de lo alto de su cátedra". En el informe que acompañó al proyecto del Plan de Estudios para su aprobación superior, se puede leer, abundando en este antiverbalismo: "Interesa más el alumno que el profesor, y, por lo tanto, es esencial que sea el alumno quien trabaje, conozca y aprenda a leer, a experimentar, a encontrar por sí". "En el Plan de Estudios se insiste, y con razón, en que se organiza una enseñanza superior, que se trata de formar profesores, y no discípulos; y que estos profesores han de ser elementos activos, culturalmente, en el ambiente en el que han de actuar, y no adocenados repetidores de frases o ideas ajenas..."

ENRIQUE WARLETA.

INFORMACION HISPANOAMERICANA

EDUCACION FUNDAMENTAL

En la isla de Pátzcuaro (Michoacán) estudian, en la actualidad, ciento quince maestros, que representan a casi todos los países de Hispanoamérica, excepto Chile y Nicaragua. El curso que hacen forma parte del programa de formación de maestros para la educación fundamental, que patrocina la U. N. E. S. C. O. El programa comprende cinco puntos, a saber: salud, economía, hogar, utilización de las horas libres y promoción en general. Este último punto se refiere a los modos de acceso de los pueblos a las ideas y a la cultura, a fin de lograr su mejoramiento espiritual y material. Es el director del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (C. R. E. F. A. L.) el profesor Lucas Ortiz, quien trabaja en colaboración de la U. N. E. S. C. O., la O. N. U., la Organización de Estados Americanos y la Oficina Internacional del Trabajo. El Centro Regional ha publicado ya varios trabajos relacionados con la educación fundamental y con los experimentos realizados en otros países.

EDUCACION INDIGENA RURAL Y VOCACIONAL

El Ministerio de Asuntos Campesinos de Bolivia ha creado una Sección educativa, antes perteneciente al Ministerio de Educación, que consta de los siguientes Departamentos: a) De Educación indígena rural y Escalafón de maestros rurales. b) Normales rurales, núcleos escolares, campesinos y sevícolas. c) Primarias rurales, rurales unitarias y rurales particulares. d) Higiene y salubridad rural. e) Jefaturas de distrito escolar. Los planes de estudio de las escuelas rurales indígenas, así como de educación fundamental, serán elaborados por el Ministerio de Educación. La organización administrativa corresponde al Ministerio de Asuntos Campesinos.

8

El Ministerio de Educación del Perú ha creado un Departamento de Enseñanza rural, cuyas funciones son las de la organización de escuelas vocacionales, agrícolas e indígenas, y el desarrollo de una intensa campaña de

educación fundamental y alfabetización, en colaboración con las Secciones especiales de la U. N. E. S. C. O.



El mes pasado se llevó a cabo la primera reunión de Jefes de Servicios Educativos del Ministerio de Educación de Venezuela, en la que se acordó la intensificación de la campaña de alfabetización, la organización y fundación de escuelas rurales y el fomento de Servicios educativos nocturnos.

ENSEÑANZA PRIMARIA

El Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México ha hecho una invitación a los maestros de escuelas primarias con el objeto de ofrecer la imprenta de la Universidad para la impresión y publicación de textos escolares.



El Departamento de Estado de los Estados Unidos, en colaboración con el Departamento de Educación, ha instituido varias becas, para el año escolar 1952-53, a maestros de Hispanoamérica. Los maestros becados deberán ser graduados; tener entre treinta y cinco y cuarenta años; tener, por lo menos, dos o tres años de experiencia educativa consecutiva, y aprobación del Departamento de Cooperación Intelectual de la Dirección General de Enseñanza Superior. Tales maestros seguirán cursos especiales en Centros de Enseñanza Superior, y trabajarán en Seminarios, en los se estudiarán, preferentemente, los sistemas educativos norteamericanos.

ENSEÑANZA MEDIA

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha dictado un Decreto por el cual se crea la categoría de profesor habilitado, y se determinan los estudios que se deben realizar para lograr tal título. El profesor habilitado de la Escuela Normal deberá estudiar cuatro años de especialización, dos de los cuales los hará en la Escuela Normal Universitaria, y dos más en una Universidad extranjera. Con esto pretende el Ministerio de Educación que los profesores de Enseñanza Media sean en el futuro profesores habilitados.



En Venezuela, el Ministerio de Educación ha dictado un Decreto por el cual se reglamenta la formación de los Jurados examinadores en los Colegios de Enseñanza Media. Según la citada reglamentación, el Jurado estará compuesto por un profesor titular y por dos profesores, uno de los cuales debe ser profesor de Colegio privado.



En Puerto Rico se han creado las Cooperativas de profesores, dependien-

tes del Departamento de Educación de la Gobernación. Dichas Cooperativas abarcan no sólo a los profesores de Enseñanza Media, sino que sus beneficios alcanzan también a los profesores y maestros de escuelas rurales y primarias. La Cooperativa publica una revista, y efectúa periódicamente reuniones. Dicta también conferencias sobre los problemas fundamentales de los profesores, y elabora cuestionarios estadísticos sobre ellos.

EXTENSION CULTURAL EXTRA-UNIVERSITARIA

El doctor Jorge Mañach dirige en Cuba la llamada Universidad del Aire, que funciona por la Radio de La Habana, todos los domingos, de cinco a seis de la tarde. La Universidad del Aire publica las conferencias en un boletín mensual, que se reparte gratuitamente a quienes lo soliciten. Para el próximo mes, la Universidad dará un ciclo de lecciones sobre "Los forjadores de la conciencia nacional". Las conferencias se dictarán sobre Cirilo Villaverde, José de la Luz y Caballero, Gaspar Betancourt; los llamados Reformistas, los Guerreros del 68; Céspedes, Agramonte, Guáimano; Enrique José Varona, Rafael Montoro, Manuel de la Cruz, Tejera, entre otros.



La Secretaría de Educación de México hizo grabar cinco mil discos del himno nacional con el objeto de darlo a conocer en los lugares más apartados de la nación. Estos discos serán repartidos por las Misiones Culturales, cuyas unidades motorizadas llevan también libros y revistas. Las Misiones Culturales trabajan desde hace nueve años, ofrecen conferencias y cursos elementales.

VIDA UNIVERSITARIA

En la última reunión de la Unión de Universidades Latinoamericanas se acordó la creación del Departamento de Coordinación y Promoción de la Investigación Científica de las Universidades latinoamericanas, que antes funcionaba, por acuerdo del primer Congreso, con el nombre de Departamento de Investigación Científica, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las funciones del nuevo Departamento son, según el acuerdo de la Unión, las siguientes: a) Coordinación de la Investigación Científica en las Universidades hispanoamericanas, mediante Departamentos especializados de la Unión, en especial mediante la formación de un director de Instituciones de carácter científico y de las personas que prestan sus servicios en laboratorios universitarios; mediante la formación de planes de intercambio de investigaciones e investigadores de las Universidades de la Unión; la publicación de una revista que mantenga en contacto los diferentes organismos investigadores; la formación de Comités nacionales de coordi-

nación y promoción de las investigaciones científicas locales. b) Promoción del desarrollo de las investigaciones científicas por todos los medios posibles, en especial por los siguientes: el estudio de los programas de trabajo, organización, métodos, personal, presupuestos, etc., de los Institutos de investigaciones científicas, de los Centros de investigación universitarios; creación de Centros para la formación de investigadores; formulación de anteproyectos de las investigaciones científicas que se estimen necesarias; creación de premios para los científicos de méritos extraordinarios, y exaltación de la importancia de la investigación científica para "el progreso y el bienestar de la Humanidad". c) El Departamento estará formado por los representantes de las Instituciones científicas de los Centros universitarios hispanoamericanos, y estará dirigido por: 1), una Asamblea; 2), una Comisión Ejecutiva, y 3), un Director general. d) La Asamblea estará formada por un delegado por cada uno de los organismos científicos asociados, que se reunirá cada tres años, y a la que le corresponderá proponer a la Asamblea general de la Unión la reforma de los Estatutos; elaborar periódicamente planes y programas de trabajo del Departamento; aprobar los reglamentos internos y los presupuestos, y elegir el Premio latinoamericano de Ciencias, así como fijar la fecha y lugar de sus reuniones. e) La Comisión Ejecutiva estará formada por un número discrecional de miembros, elegidos por el Director general, por el término de tres años, renovables por mitades y reelegibles, y le corresponderá: proponer cinco miembros para el Premio latinoamericano de Ciencias; aprobar la Memoria anual; asesorar al Director general en el cumplimiento de sus funciones. f) El Director general será el órgano ejecutivo del Departamento y será elegido por el Consejo Directivo de la Unión, por el término de tres años, prorrogables. Sus funciones serán: hacer cumplir los estatutos; asignar a los miembros de la Comisión Asesora elaborar los proyectos, programas y planes de trabajo e informes oficiales del Departamento; representar al Departamento en reuniones científicas internacionales. El Departamento estará en relación con la U. N. E. S. C. O. y la Organización de Estados americanos.



La Universidad de la Paz en Bolivia ha creado una nueva Facultad, aumentando asignaturas e independizándola de la de Derecho en que antes estaba incluida la Facultad de Sociología. La nueva Facultad obedece al programa educativo-político del nuevo gobierno, que ha dado especial importancia a los estudios sociológicos. Dentro de la nueva Facultad tendrán preferencia los estudios de sociología boliviana indígena y campesina.



El Rector de la Universidad de Guayaquato, licenciado Antonio Torres Gó-

mez, ha creado en su Universidad la Facultad de Filosofía y Letras y la orquesta sinfónica de la Universidad, así como un curso especial de teatro.

⊗

En la Universidad de San Carlos, de Guatemala, se ha fundado, dentro de la Facultad de Humanidades, la primera Escuela de Periodismo de Centroamérica. En la misma Facultad han vuelto a reunirse los miembros de la Academia de Sánscrito, que es la primera, y tal vez la única, academia y centro de estudio superior de esta lengua en hispanoamérica.

⊗

La Universidad Central del Ecuador envió una misión de estudio compuesta por el Decano de la Facultad de Derecho, Juan Isaac Lobato, y un profesor, Andrés F. Córdoba, a la Universidad de Buenos Aires, con el fin de estudiar los programas, funcionamiento y organización de seminarios de dicha Facultad y de los Institutos de investigación pertenecientes a ella.

⊗

Por decreto del Rector de la Universidad de Buenos Aires se crean en el seno de la Universidad los cursos de Sindicalismo Justicialista, con tres cátedras: Justicialismo, a cargo de Atilio C. Lorusso; Acción social, a cargo de Enrique Cánepa, y Organización sindical, a cargo de José R. Labaglia.

⊗

La Universidad de Puerto Rico celebrará el próximo año el cincuentenario de su fundación. Para ello se ha nombrado una Comisión y se proyectan una serie de publicaciones, cursos especiales y conferencias de profesores extranjeros, entre otros actos conmemorativos.

⊗

La Facultad de Medicina de la Universidad de Córdoba ha celebrado el setenta y cinco aniversario de su fundación con un Congreso Universitario argentino de Medicina, cuyo temario es el siguiente: Anatomía descriptiva, Anatomía quirúrgica, embriología, Histología normal y embriológica, Química biológica, Microbiología y parasitología, Semiología, Pediatría, Psiquiatría y Odontología. Como temas recomendados la Comisión organizadora del Congreso cita: Higiene y medicina preventiva, Orientación de los cursos para post-graduados y Dirección y organización de hospitales. La Universidad ha publicado un folleto en el que se detallan las subdivisiones de los temarios y los directores de ponencias.

LA UNIVERSIDAD Y LOS ESTUDIOS DE SOCIOLOGÍA

Las Universidades hispanoamericanas fomentan cada día más los estudios de sociología y las especializacio-

nes de esta materia. El centro más importante de todos los existentes en hispanoamérica está en México, en el Instituto de Investigaciones sociales que dirige el licenciado Lucio Mendieta y Núñez y que cuenta con la mejor Revista de Sociología de las que se publican en los países de lengua española. Por ello, es importante destacar el hecho de que casi por las mismas fechas se han reunido dos Congresos Nacionales de Sociología: el primero, en Bolivia, y el segundo, en México.

El primer Congreso Nacional de Sociología boliviana se reunió a fines del mes de agosto de este año y fué inaugurado por el señor Ministro de Relaciones Exteriores de Bolivia, doctor Walter Guevara. Las sesiones se llevaron a cabo en la Universidad de San Andrés de la Paz, y a él asistieron como representantes del Gobierno el Ministro de Asuntos Exteriores, el Ministro de Asuntos Campesinos y el Rector de la Universidad. Entre los invitados hispanoamericanos se hallaba el profesor de la Universidad argentina de Córdoba, doctor Alfredo Poviña. El temario fué dividido en dos secciones: sociología general y sociología boliviana, dentro de la cual se estudiaron las condiciones sociológicas del indio, el campesino, el minero, las clases sociales en Bolivia, etc.

⊗

En México se llevó a cabo el tercer Congreso Nacional de Sociología en el mes de octubre de este año. Fué presidido por el Rector de la Universidad Nacional doctor Luis Garrido, por el Rector de la Universidad de Nuevo León, donde tuvo lugar, doctor Raúl Rangel Frías y por el licenciado Lucio Mendieta y Núñez, Director del Instituto de Investigaciones Sociales y de la Academia Nacional de Sociología. El temario fué el siguiente: Sociología criminal general. Sistemas de prevención de la delincuencia. Sistemas de represión de la delincuencia. Sociología criminal de México. Temas libres de sociología criminal de México y general. El Congreso se llevó a cabo con la colaboración de la Asociación Internacional de Sociología de la U. N. E. S. C. O.

CONGRESOS. PUBLICACIONES. CONFERENCIAS

La Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín ha realizado su Primer Congreso de Alumnos y ex Alumnos de su escuela de Arquitectura. El Congreso dividió el trabajo en comisiones, entre las cuales interesa mencionar la de revisión de métodos de enseñanza de la arquitectura, la Comisión de colaboración social, la de extensión cultural y la de programa de estudios. En la comisión de programa de estudios y de revisión de los métodos de enseñanza en la arquitectura se aprobó la vinculación del año preparatorio con la Facultad, la creación de la cátedra de estructuras anexa al taller, la especialización orientada hacia la arquitectura rural, práctica administrativa y técnica in-

dustrial de la profesión. Se creó también la cátedra de ética profesional en los primeros años de la carrera.

⊗

Las Universidades hispanoamericanas que cuenten con Escuelas de periodismo han sido invitadas por el Gobierno de Chile a participar en el Congreso mundial de periodistas, que se lleva a cabo en los primeros días del mes de diciembre en Santiago.

⊗

La Universidad de Nicaragua ha publicado un libro del profesor José H. Montalván sobre la *La vida universitaria de Nicaragua*, que es una historia de la Universidad de León. La Sección de publicaciones de la Universidad de Costa Rica ha publicado una antología de *Cinco poetas universitarios*. La Universidad Nacional de Colombia ha editado un Cuaderno de Literatura de Antonio Machado con un amplio e interesante prólogo de Enrique Casamayor. La Universidad del Zulia ha publicado un número de su Revista dedicado a problemas de la medicina. El último número de la *Revista de Educación*, órgano del Departamento de Educación de Puerto Rico, fomenta la extensión de la lengua inglesa con preferencia a la española. La revista está dedicada a los maestros rurales y primarios y está escrita en inglés casi en su totalidad. La Universidad de México, en colaboración con la editorial Tezontle, ha publicado un libro de Fernando Benítez sobre Colón.

COLOMBIA Y ESPAÑA

En el Pabellón de Gobierno de la Ciudad Universitaria se ha firmado el pasado día 4 de noviembre el acta de entrega al Gobierno colombiano, por parte del Gobierno español, de un terreno para la construcción del Colegio Mayor "Miguel Antonio Caro", primero de los Centros propios de países hispanoamericanos que se proyecta alzar. Por parte del Gobierno colombiano firmaron el Embajador de aquel país, don Guillermo León Valencia; el Embajador extraordinario, don Rafael Azula Barrera; don Ignacio Escobar, Director del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, y otros miembros de la Embajada extraordinaria de Colombia. Firmaron, por parte de España, el Ministro de Educación, don Joaquín Ruiz-Giménez; el Rector de la Universidad de Madrid, los Directores de Enseñanza Universitaria, Relaciones Culturales y Cultura Hispánica, y otras personalidades. El nuevo Colegio se emplazará entre el Museo de América y la Escuela de Ingenieros Navales. En reciprocidad de la cesión, el Gobierno colombiano cederá al español solares para construir un Centro docente en Bogotá, posiblemente destinado a Segunda Enseñanza.

El día 4 de noviembre tuvo lugar, en el Ministerio de Asuntos Exteriores, la firma de dos Acuerdos de carácter cultural entre España y Co-

lombia. Por el primero de ellos se acuerda la construcción del Colegio Mayor; por el segundo, la publicación de una edición monumental del gran botánico español José Celestino Mutis, titulada *La flora colombiana*. — RAFAEL GUTIÉRREZ GIRARDOT.

“DIDASCALIA”

De todas las naciones de la América española es la Argentina la de mejor solera salesiana. La obra de San Juan Bosco echó firmes raíces en aquellas tierras, hasta convertirse en avanzada predilecta de Turín; avanzada que sus hijos y seguidores mantienen con una vitalidad extraordinaria en su campo específico de la pedagogía religiosa y social aplicada a los estamentos populares de la sociedad. Y de entre los órganos de esa docencia religiosa y social característica de los salesianos ha de destacarse la revista *Didascalía*, que publica la editorial “Apis”, de Rosario, en la República del Plata.

El subtítulo de enseñanza religiosa que define a *Didascalía* hemos de apreciarlo con dimensión española clásica. Esto es, no como expresión de un órgano genérico de educación y

cultura localizados en compartimientos propios y con desarrollo de temas a mano, cómodos, sino que alienta de “las entrañas de la vida social” y se halla “impregnada de esa fuerza expansiva y ecuménica que caracteriza a un pueblo consciente de estar bajo el signo de una misión providencial”.

Didascalía figura entre las primeras revistas de Hispanoamérica por su contenido catequístico, por su pedagogía social, por su raíz hispánica proclamada.

Didascalía cultiva con entrañable preferencia el catecismo, estudiándolo y presentándolo como verdadera ciencia desarrollada con gran sentido didáctico. El catecismo por excelencia para uso pedagógico en la escuela primaria y en la enseñanza media. Su método expositivo de las lecciones es de suma utilidad para los educadores, y posee tal sentido real que llega a los alumnos de una manera directa y amena, sin forzar la atención, con una naturalidad propia adaptable fácilmente a la psicología del educando. Aunque a alguien pueda parecer paradójico, una de las mejores cualidades de este catecismo que difunde la revista argentina es su constante novedad, un a modo de renovación constante que mantiene llenos de actualidad

creadora motivos eternos; el secreto consiste en adoptar métodos intuitivos correctamente ordenados para la enseñanza según el auditorio que ha de recibirlos.

La falta de minorías rectoras especializadas es un problema que afecta al mundo actual y se sale de la órbita de geografías determinadas, y en este orden de la formación religiosa se aprecia su gravedad, incluso en aquellas naciones de probada fidelidad a la Iglesia. Por razones obvias de considerar, por ser de todos conocidas, grandes masas se hallan alejadas de las prácticas religiosas y tienen un desconocimiento absoluto de cuanto afecta a cuestiones de Religión; falta, en suma, una cultura eclesiástica popular. Consciente de ello, cada número de *Didascalía* es un manual del catequista, sobre el que se puede trazar todo un programa de enseñanzas. Y también es de positivo valor para la educación de los adultos, especialmente los trabajadores.

En fin de cuentas, lo que debe importar al maestro no es hacer un tipo de hombre político o económico, posiciones éstas muy superadas del racionalismo y sucedáneos, sino ejemplares humanos de integridad religiosa, cultural y social.—R. E.

EXTRANJERO

LA ENSEÑANZA SUPERIOR PRIVADA EN FRANCIA

El debate sobre la extensión de las Bolsas de estudios a la Enseñanza Superior privada francesa ha llegado a un acuerdo de carácter transaccional con la aprobación por la Asamblea, el pasado día 9 de noviembre, de la llamada “enmienda Tinguy”, presentada por este diputado (del M. R. P.) y por el radical Lafaye, Palewski (del R. P. F.), Frédéric-Dupont (del A. R. S.) y Ledoy-Ladurie (del Partido Campesino). Por una parte, los beneficios de las Bolsas de estudios quedarán limitados a las Facultades universitarias católicas, esto es, se excluirán los Seminarios Mayores; y, por otra parte, dicho beneficio se extenderá a los Centros docentes no profesionales: Facultades libres de Derecho, Escuelas de Odontología y Escuelas de Trabajos Públicos.

La financiación de los nuevos créditos no afectará a las Bolsas de estudios reservadas para los alumnos de la Enseñanza Superior estatal, ya que la Asamblea ha acordado arbitrar un nuevo crédito de 95 millones de francos, al que ha de sumarse una transferencia de 80 millones de francos procedentes del fondo de “Préstamos sobre el honor” (véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 2, págs. 148 y sigs.), destinado a estudiantes víctimas de la guerra, y que ya hoy carece de finali-

dad. La cantidad total que durante este año se destinará a las nuevas Bolsas asciende, por consiguiente, a 175 millones de francos. Esto únicamente durante el primer año de aplicación; en años sucesivos se invertirán 280 millones de francos.

El texto de la enmienda Tinguy, que afecta a la redacción del art. 6.º de los presupuestos de Educación Nacional, es el siguiente:

“Los alumnos de los establecimientos de Enseñanza Superior privados, creados en aplicación de las leyes de 12 de julio de 1875 y de 17 de marzo de 1880, y existentes en 1.º de noviembre de 1952, pueden beneficiarse de las Bolsas de Enseñanza Superior en las condiciones fijadas por la reglamentación referente a los alumnos de los establecimientos de Enseñanza Superior pública. Las Facultades que cumplan las condiciones previstas en el art. 5.º de la ley de 12 de julio de 1875, quedan habilitadas, de pleno derecho, para recibir bolsistas. Los otros establecimientos de Enseñanza Superior privados podrán ser habilitados por orden del Ministro de Educación Nacional y previo dictamen del Consejo de Enseñanza Superior. Los establecimientos habilitados de tal forma se someterán a la inspección del Estado, en lo que toca a la comprobación de las condiciones de su habilitación.”

El texto del artículo así redactado englobará, según la evaluación de Tin-

guy y demás ponentes, el siguiente número de estudiantes:

Facultades Católicas...	8.000
Facultades Libres de Derecho, de Clermont Ferrand y de Besançon	1.000
Estudiantes de Cirugía dental	3.000
Establecimientos diversos	1.000
TOTAL	13.000

La enmienda Tinguy estuvo sobre la mesa de la Asamblea toda la noche del sábado al domingo, 9 de noviembre. Se puso a debate a las cuatro y media de la madrugada, y después de una intervención, de tono anticlerical, de Deixonne, diputado socialista, fué aprobada por 355 votos contra 240. El debate se prolongó después, hasta que resultó aprobado el conjunto del presupuesto de Educación Nacional por 410 votos contra 204. Eran las 7 y 20 de la mañana del domingo.

La mayoría, que se pronunció a favor del art. 6.º, ha sido superior a la que en septiembre de 1951 aprobó la Ley Barangé (313 votos contra 255). (Véase, sobre la Ley Barangé, el artículo “La ayuda oficial a la Escuela privada en Francia”, publicado en el número 1, págs. 45 a 48, de esta RE-

VISTA). La diferencia se debe a que todos los ministros han votado a favor del artículo, en vez de abstenerse, como sucedió a propósito de dicha ley.

CENTRO DE INFORMACION EN NORTEAMERICA

La *Asociación Nacional de Estudiantes Americanos* ha establecido en Atlanta (Estado de Georgia) un Centro internacional, que tiene por fin el promover el intercambio de ideas e informaciones entre los estudiantes de todos los países.

Principales cometidos de este servicio serán el dar a los estudiantes extranjeros una imagen fiel del modo de vida americano, y familiarizar a los estudiantes de los Estados Unidos con las ideas y actividades de los estudiantes de otros países.

Una nueva publicación: *La vida estudiantil*, y periódicos conteniendo informaciones sobre estudiantes americanos, serán enviados a diversos países extranjeros, redactados en sus lenguas respectivas. Una edición española de *La vida estudiantil* ya ha aparecido, y 10.000 ejemplares han sido distribuidos en Hispanoamérica. Esta publicación aparecerá igualmente en alemán, francés, italiano y otras lenguas. Comunicados de prensa destinados a un millar de periódicos, de Colegios y de Universidades de los Estados Unidos, les harán conocer a los estudiantes americanos las novedades sobre la vida de sus camaradas en el extranjero.

El Centro también ha realizado programas radiofónicos. Para su difusión se piensa poner en servicio una emisora especial de onda corta.

Veintitrés establecimientos de Enseñanza de las diversas regiones de los Estados Unidos han sido constituidos como Centros regionales, con conexión con la Administración central de Atlanta.

LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES

Los cinco firmantes del *Tratado de Bruselas* —Bélgica, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos y Gran Bretaña— han enviado representantes a una reunión que se acaba de celebrar en un Colegio técnico de los alrededores de Londres, con el fin de estudiar los problemas de la educación de los jóvenes trabajadores en la Europa occidental.

Base del programa ha sido un estudio de los métodos empleados en Gran Bretaña. Sin embargo, a lo largo de la discusión, se ha hecho uso también de la experiencia de otros países.

Han sido tratados temas referentes a la orientación profesional, acceso de los jóvenes trabajadores a la educación postescolar, aprovechamiento de los períodos de descanso, vacaciones y últimas horas de la jornada; cursos de enseñanza cívica, etc. Las conferencias y discusiones de tipo general se han completado con diversas visitas a empresas industriales y comerciales. Los delegados han visitado, asi-

mismo, un campo internacional, donde se alojan los jóvenes que trabajan en la industria metalúrgica francesa.

En el curso de los tres últimos años se han llevado a cabo otras tres reuniones en los distintos países firmantes del *Tratado de Bruselas*, con el fin de estudiar los problemas de la educación en general. En la reunión que acaba de tener lugar se ha estudiado un problema más concreto, y, en vista de su éxito, se espera repetir el mismo tipo de reunión durante el año próximo.

EL ACCESO A LA ENSEÑANZA MEDIA EN ALEMANIA

Según una referencia oral del doctor Loffler, presidente de la Comisión escolar de la Conferencia Permanente de los Ministerios de Instrucción Pública de Alemania, y jefe de la Delegación de este país en la XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Actas multicopiadas de las reuniones, núm. 239), se han ensayado, durante el curso de 1951-52, nuevos métodos para el acceso a la Enseñanza Media de los alumnos de Enseñanza Primaria. Hasta entonces se seguían *dos únicos criterios*: la *apreciación del maestro de la Escuela Primaria y un examen oral y escrito*. Los nuevos métodos consisten en *permanencias de dos o tres semanas*, durante las cuales el trabajo de los niños es controlado y apreciado por maestros primarios y por profesores secundarios; y en la *constitución de una Comisión especial, compuesta por maestros de ambos grados*, que asiste a las lecciones de las Escuelas, y se forma así un juicio sobre la capacidad de los alumnos (Hamburgo), y, finalmente, en la *realización de "tests" de capacidad intelectual*.

EL PROBLEMA ECONOMICO EN LA EDUCACION BRITANICA

El problema económico es el eje de la vida escolar en la Gran Bretaña. El alza experimentada últimamente por el papel y la impresión de libros amenaza a casi todos los dominios de la educación. Los editores de obras escolares se han visto obligados a elevar sensiblemente sus precios, y muchas Comisiones regionales de Educación (*Local Education Authorities*) han tenido que aumentar las subvenciones concedidas a las escuelas para material escolar y libros. Se ha reconocido que un establecimiento escolar no puede alcanzar sus metas si carece de estos elementos esenciales.

La evolución económica del país (nos referimos, concretamente, a Inglaterra y al País de Gales) ha obligado al Gobierno conservador, fruto de las elecciones legislativas de octubre de 1951, a reducir los gastos al mínimo. Miss Florence Horsbrough (por segunda vez, en cinco años, ocupa una mujer el Ministerio de Educación británico) ha pedido a las Comisiones regionales una *reducción del cinco por ciento de sus presupuestos* para el ejercicio financiero que se inició en

primero de abril pasado. Miss Horsbrough ha señalado, sin embargo, que se respetarían las atenciones docentes fundamentales, y que confiaba en que el personal fuera suficiente, y en que se dispusiera de libros y material escolar en cantidad aceptable. Las economías, según su criterio, deben realizarse en el aspecto de la *Administración local*, en los *servicios de transporte de escolares* y en los *Centros de enseñanza postescolar*.

Pero no obstante estos proyectos de ahorro, los gastos del Ministerio de Educación y de las Comisiones regionales, previstos para el ejercicio financiero actualmente en curso, montan 328.000 libras esterlinas, 10.000 libras más que el año anterior. Este aumento, que supone un presupuesto docente como nunca se ha conocido en la Gran Bretaña, se debe, principalmente, a dos causas: el *aumento de la población escolar* y el *alza de los precios* (XV C. I. P.).

ASAMBLEA DE LA ENSEÑANZA LIBRE FRANCESA

El día 9 de noviembre se reunió en Quimper la Asamblea General de Delegados de Padres de alumnos de la Enseñanza Libre francesa y de las Asociaciones de Educación popular. La Asamblea ha adoptado tres principales acuerdos:

a) Solicitar se eleve el subsidio escolar, correspondiente a cada alumno de Enseñanza Primaria privada, a los dos tercios del que corresponde a cada alumno de Enseñanza pública, o sea, a un mínimo de 16.000 francos. El subsidio, actualmente, es de 3.000 francos.

b) Reclamar la extensión de los beneficios de la *Ley Barangé* a todos los alumnos de primer grado.

c) Solicitar se instituya una *subvención escolar* destinada a los niños que se juzguen aptos para pasar a estudios secundarios.

ASAMBLEA DE LA FEDERACION MEDICA INTERNACIONAL

La orientación moderna que hoy día se da al deporte, como medio de formación de las juventudes y de mejoramiento del individuo adulto, ha hecho que surja la medicina deportiva, puesto que el médico especialista tiene una importante misión que desarrollar en esta actividad.

Esto se ha demostrado en el Congreso Internacional de Medicina Deportiva, que se ha celebrado en París. Las personalidades médicas que han asistido a dicho Congreso son conocidas internacionalmente en el ambiente científico; tal es el caso del profesor Selly, de Montreal, célebre por su teoría del "síndrome de adaptación", y para quien se le solicita el Premio Nóbel; el profesor Chaylley-Bert, catedrático de la Facultad de Medicina de Bruselas; el profesor La Cava; el profesor Brandt, célebre cardiólogo mundial, etc.; todos ellos autores de diversos libros médicos.

No es nuestra especialidad, como creen algunos, cosa alegre y de juego,

sino una de las quizá más importantes de la Medicina, que estudia al hombre su funcionamiento y hasta dónde puede dar de sí éste; marca una orientación en la Medicina moderna. Hasta ahora se había estudiado al hombre enfermo, y tratamos de ver en él su capacidad de rendimiento. Es por todo esto por lo que la medicina deportiva es interesante. Puesto que todo lo que se estudia en el atleta puede aplicarse al hombre sano, al trabajador, tanto físico como intelectual.

La Federación Española Médico Deportiva pidió el ingreso en la Federación Internacional, siendo aprobada su petición, por el Comité Directivo, el 17 de enero de 1951, en la reunión celebrada en París; teniendo que ser ratificada dicha aprobación por la Asamblea General en el mes de mayo de 1952.

Este es uno de los motivos por los cuales España ha estado presente en la reunión de la Asamblea, siendo ratificado su ingreso por ella; acto seguido, a propuesta de la Federación Médico Deportiva Italiana, se aprobó como lengua oficial la española, además de la inglesa y francesa, a pesar de una pequeña discusión provocada por uno de sus miembros; pero su aprobación se confirmó ante los argumentos categóricos expuestos por el doctor La Cava, de Italia, y el doctor Furnoza, de España, de que la lengua española es lengua oficial en la Organización Internacional de la Salud, y de que en 23 naciones del mundo se habla este idioma.

Al realizar la elección de miembros del Comité Directivo, y a propuesta de la Federación Médico Deportiva Italiana, fué nombrado el doctor Furnoza vocal del citado Comité, quedando constituido en la siguiente forma:

Presidente de Honor: Chailley-Bert, catedrático de la Facultad de Medicina de París.

Presidente: Govaers, catedrático de la Facultad de Medicina de Bruselas.

Secretario general: Giuseppe La Cava, presidente de la Federación Médico Deportiva Italiana.

Tesorero: P. Combeale, de la Federación Médico Deportiva Francesa.

Vocales: L. Merklen, de la Universidad de Nancy; H. Brandt, jefe de los Servicios Médicos Deportivos del Cantón de Ginebra; V. Smolaka, jefe de los Servicios Médicos Deportivos de Budapest; W. Tegner, de la Universidad de Praga; A. Furnoza, jefe de los Servicios médicos de la D. N. D. (Comité Olímpico Español).

La Federación Internacional Médico Deportiva, en el momento actual, consta de los siguientes países: Francia, Italia, Bélgica, Suiza, Yugoslavia, Checoslovaquia, España, Brasil, Argentina, Alemania, Finlandia, Luxemburgo, Holanda, Japón, Venezuela, Irán y U. R. S. S.

Han entrado a formar parte de ella también, a reserva de que manden los Estatutos, las siguientes naciones: México, Austria, Suecia, Inglaterra y Noruega.

Estados Unidos y Africa del Sur pedirán el ingreso en el corriente año, y mandarán un representante a la Asamblea y al Congreso.

La Federación Internacional Médico Deportiva ha sido reconocida, por el Comité Olímpico Internacional, como único organismo asesor técnico en materia médica, en la reunión que tuvo dicho Comité en Oslo.

Las reuniones que celebró la Federación Internacional transcurrieron en perfecta armonía, ocupando el doctor Furnoza el puesto que le correspondía como vocal del Comité Directivo.

Las atenciones que los italianos, belgas, el representante del Irán, el de Estados Unidos, el sudafricano, así como los alemanes, tuvieron para la representación española fueron extraordinarias. Los franceses, discretos y correctos. Con los del telón de acero no tuvimos roce, y el representante de Checoslovaquia manifestó al doctor Simeoni que España está a gran altura científica, y que se trabaja mucho en Medicina deportiva. Con los suizos (quitado el incidente con uno de ellos cuando se trató del problema del idioma, tras el que inmediatamente rectificó, y de una manera pública señaló su amor a los españoles y a España), el trato fué amable.

IX CONGRESO INTERNACIONAL DE MEDICINA DEPORTIVA

Después de la Asamblea se celebró el Congreso, cuya primera ponencia trató del "Control médico deportivo", presentando a esta ponencia dos trabajos la Asamblea Nacional del Frente de Juventudes, cuyos títulos son: "Valor de la espirometría en el entrenamiento de los deportistas" y "Modificaciones de la prueba de Donnaggio", de los que eran ponentes los doctores González Simeoni y Coullaut Mendicutia.

Por la Delegación Nacional de Deportes presentó una comunicación el doctor Furnoza, sobre "El médico en las Competiciones Internacionales". Más tarde, el doctor Selley, de la Universidad de Montreal (Canadá), leyó su ponencia: "El síndrome de adaptación en relación con el esfuerzo muscular". Se presentaron a esta ponencia unas comunicaciones de los doctores Mitolo, catedrático de la Universidad de Bari (Italia); otra de Delanne, de la Universidad de Bruselas; otra de Dral, de la Universidad de Praga, y por la Facultad de Medicina una del doctor Pallardo, encargado de la cátedra de Patología Médica, en colaboración con los doctores Puchol y Neira. Esta comunicación versó sobre "Glicemia y nivel de los catabolitos tricarbonados en la sangre, índice crómico residual y eliminación de 17-cetosteroides en deportistas entrenados y en controles en relación con el síndrome de adaptación de Selley". También se presentó otro trabajo de la Facultad de Medicina, en colaboración con la Delegación Nacional de Deportes, titulado: "Modificaciones del hemograma en deportistas entrenados y control en relación con el síndrome de adaptación de Selley", por los doctores Furnoza, C. Casimiro y Cifuentes.

Resumiendo: la Delegación española fué integrada por la Federación Española Médico-Deportiva, que repre-

sentó a la D. N. D. (C. O. E.), con su presidente, doctor don Antonio Furnoza; Asesoría Nacional Médica del Frente de Juventudes, con su asesor nacional, doctor Gómez Ruiz, y los médicos de la misma doctores González Simeoni y Coullaut Mendicutia; la Facultad de Medicina de Madrid, por el doctor don Luis Felipe Pallardo, profesor de la cátedra de Patología Médica.—A. F.

INTERCAMBIO DE MAESTROS

Cien maestros británicos y cien americanos han intercambiado, durante un curso, sus puestos respectivos. Este régimen, que se viene siguiendo desde hace siete años, ha favorecido ya a 1.426 maestros.

EXPERIENCIAS INGLESAS DE TELEVISION ESCOLAR

Desde hace algunos meses se vienen haciendo en la Gran Bretaña experiencias sobre el valor de la televisión como medio docente. La B. B. C., en colaboración con el Consejo de Radio-difusión escolar, radia programas diarios para seis escuelas secundarias del norte de Londres. Otra experiencia, prevista para el año 1953, se extenderá a un gran número de escuelas del Reino Unido.

La primera serie de emisiones comprendió veinte lecciones, repartidas en un período de cuatro semanas, y se trataron en ellas las materias siguientes: ciencia, estética, problemas internacionales, viajes y economía industrial. El programa de estas emisiones comprende: entrevistas, experiencias de laboratorio y de fotomicrografía y proyección de películas y dibujos animados.

También en los Estados Unidos se utiliza la televisión con fines de enseñanza. En uno de los próximos números de esta REVISTA publicaremos una crónica del Padre José A. Sobrino, S. J., sobre "Una Universidad por televisión en Washington".

LA ENSEÑANZA CATOLICA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Los nuevos Institutos católicos que funcionan en los Estados Unidos comprenden: un Seminario diocesano y treinta y uno de religiosos, diecisiete Escuelas Superiores privadas y 1.566 nuevas Escuelas Elementales parroquiales.

Los setenta y tres Seminarios diocesanos son frecuentados por 14.121 seminaristas, con un aumento de 941 con respecto al año anterior, al tiempo que los Noviciados y los Centros escolares de las Comunidades religiosas cuentan con 16.867 estudiantes, lo que significa un aumento de 1.249 con relación al año precedente. Con un aumento de 2.190 aspirantes al sacerdocio, el número total de éstos es de 30.968.

En los Colegios y Universidades católicas hay actualmente 204.937 estu-

diantes, cifra dos veces mayor que la registrada en 1946. El aumento total de alumnos en las Escuelas católicas y Elementales y Superiores ha sido, en un año, de 144.595.

Las 1.623 Escuelas Superiores diocesanas y parroquiales cuentan con 353.465 estudiantes, con un aumento de 16.051. Las 818 Escuelas Superiores privadas, con un aumento de 7.428 alumnos, elevan su total a 205.025. Los alumnos de las 8.358 Escuelas parro-

quiales elementales suman actualmente 2.692.706; es decir, 117.377 más que el año precedente. Los alumnos de las Escuelas elementales privadas han aumentado en 3.739, con un total de 84.151.

El número de niños que se educan en los 1.952 Institutos de protección ha disminuído en 491. Actualmente son asistidos 15.029 niños.

El progreso de la enseñanza religiosa extraescolar y en las escuelas de

verano, es evidente. En 1951, en efecto, 1.545.220 alumnos de las Escuelas públicas participaron en 27.958 cursos especiales de Religión. El aumento actual es, en consecuencia, de 90.263 alumnos y 1.843 cursos.

La estadísticas demuestran que, en total, hay 5.141.251 jóvenes americanos que frecuentan la instrucción religiosa, con un aumento de 202.087 con relación a las estadísticas del año precedente.

... de la historia reciente de este país... A continuación se van detallando los problemas concretos de la estructura... en la vida corporativa de las instituciones... el problema de la familia... el problema de la educación... el problema de la cultura... el problema de la moral... el problema de la religión... el problema de la política... el problema de la economía... el problema de la ciencia... el problema de la tecnología... el problema de la medicina... el problema de la agricultura... el problema de la industria... el problema de la comercio... el problema de la transporte... el problema de la comunicación... el problema de la energía... el problema de la medio ambiente... el problema de la paz... el problema de la justicia... el problema de la equidad... el problema de la solidaridad... el problema de la fraternidad... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza...

... de la historia reciente de este país... A continuación se van detallando los problemas concretos de la estructura... en la vida corporativa de las instituciones... el problema de la familia... el problema de la educación... el problema de la cultura... el problema de la moral... el problema de la religión... el problema de la política... el problema de la economía... el problema de la ciencia... el problema de la tecnología... el problema de la medicina... el problema de la agricultura... el problema de la industria... el problema de la comercio... el problema de la transporte... el problema de la comunicación... el problema de la energía... el problema de la medio ambiente... el problema de la paz... el problema de la justicia... el problema de la equidad... el problema de la solidaridad... el problema de la fraternidad... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza...

... de la historia reciente de este país... A continuación se van detallando los problemas concretos de la estructura... en la vida corporativa de las instituciones... el problema de la familia... el problema de la educación... el problema de la cultura... el problema de la moral... el problema de la religión... el problema de la política... el problema de la economía... el problema de la ciencia... el problema de la tecnología... el problema de la medicina... el problema de la agricultura... el problema de la industria... el problema de la comercio... el problema de la transporte... el problema de la comunicación... el problema de la energía... el problema de la medio ambiente... el problema de la paz... el problema de la justicia... el problema de la equidad... el problema de la solidaridad... el problema de la fraternidad... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza... el problema de la caridad... el problema de la fe... el problema de la esperanza...

Reseña de libros

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO: *Colegios Mayores*. Ediciones de Cultura Hispánica. Madrid, 1952. XXXII + 168 págs. 24 láminas fuera de texto + 1 gráfico. 50 ptas.

Resulta sorprendente, para quienes conozcan el auge tomado por los Colegios Mayores y su peso en la vida universitaria de nuestros días, la escasez de bibliografía sobre el tema. Dos docenas de artículos, publicados en revistas especializadas y en la prensa diaria, constituyen todo el acervo de que disponemos. Es verdad que hay —que sepamos nosotros— tres libros en preparación sobre la materia; pero ninguno de ellos es, nos tememos, de inmediata ni aun próxima publicación.

Por lo tanto, éste que comentamos, pulquerrimamente editado por el Instituto de Cultura Hispánica, representa la primera expresión escrita, de suficiente amplitud, de una preocupación por el problema de los Colegios Mayores universitarios, que es común a cuantos toman parte en la vida de la Universidad y, aun fuera de ésta, a amplios círculos de la sociedad española.

Comienza el libro con una doble introducción. En la primera, el autor, brevísima y discretísimamente, dice del propósito del libro, que es, sustancialmente, mirar “no al pasado, sino al presente” la institución objeto del mismo. Una segunda introducción histórica, original de Luis Bescansa, traza las líneas generales de nuestra tradición colegial, con extraordinarias eficacia y documentación. Es grato este ejemplo de colaboración en el mismo libro de dos estudios de una misma materia, tipo de colaboración tan insólita en nuestro país como frecuente fuera de España.

A continuación, Láscaris aborda el tema de la fundamentación pedagógica de los Colegios Mayores: completar la formación profesional, lograr la convivencia entre los estudiantes de las distintas carreras y, sobre todo, dar a éstos “un mínimo de condiciones necesarias” son los fines primordiales del Colegio Mayor. Tarea principal suya es la de compenetrar más directamente a profesores y estudiantes, buscando “un contacto intenso con los problemas vitales que ha de plantear la profesión elegida”. Después, se enfrenta el autor con uno de los sistemas más discutidos, y, en general, resuelto con el mínimo acierto en la práctica: el de la convivencia, en el Colegio Mayor, de graduados y estudiantes. ¿Es ésta deseable o no? Láscaris se inclina por la afirmativa, y nosotros estamos en completo acuerdo con él: esa convivencia, con un equipo de hombres egregios, hizo nacer, en el “Cisneros” de la primera y

mejor época, uno de los grupos intelectuales más selectos y mejor orientados de la historia reciente de nuestra Universidad.

A continuación se van estudiando, uno a uno —capítulo a capítulo—, los problemas concretos de la organización colegial: la selección de su base humana, el problema de los becarios, la vida corporativa de la Institución, la amplitud ideal de ésta, la elección de su director y la formación religiosa, política y deportiva. Mención especial merece la opinión de Láscaris Comneno respecto al también debatidísimo problema del número de colegiales: opinión intermedia entre los que, como Sánchez Bella, han defendido los Colegios numerosos y los que repetidamente hemos sostenido la opinión contraria, favorable a los Colegios pequeños: “La estructura de un gran Colegio Mayor —dice— por ser compleja no es imposible, y cuando en otros países se lleva a cabo con éxito, deben estudiarse sus posibilidades en España”. También hay que subrayar la importancia que da a las asociaciones de colegiales (literaria, deportiva, etc.) y a las de antiguos residentes, lamentabilísimamente olvidadas en la práctica actual. Como asimismo a la revista y biblioteca del Colegio Mayor. En la segunda parte del libro que estudiamos se enumeran los Colegios Mayores para universitarios españoles, dividiéndolos, de acuerdo con la ley, en Colegios Mayores de la Universidad, Colegios Mayores del S. E. U. (aquí hay que advertir que la denominación legal es “Colegios de fundación de la F. E. T. y de las J. O. N. S.”) y, por último, Colegios Mayores de fundación privada. No alude el autor a los creados por Corporaciones públicas —que no sean los antiguamente mencionados—, previstos en el art. 4.º del Decreto de 21 de septiembre de 1942; tal vez porque hasta la fecha no hay ejemplo de ellos. Uno tras otro se recogen los Decretos y Ordenes por los que se crean los incluidos en cada una de las categorías citadas. Con un apéndice final, dedicado al estudio de las Residencias universitarias, que, como la de Burjasot y la de Relaciones Culturales, tienen, por su tradición y su ambiente, rango análogo al de los Colegios Mayores, aunque no gozan de esta categoría oficial.

La parte tercera se dedica a los Colegios Mayores internacionales. Tras de una acertada fundamentación de la existencia de éstos, basándolos en la necesidad de que España, de una parte, salve en sí los valores europeos en crisis, y de otra los extienda en América y África, estudia el autor, primero, los Colegios Mayores para estudiantes europeos, es decir, el Santiago Apóstol, de Madrid; luego, los de intercambio con países de Europa —el

de Bolonia y la Casa de Velázquez—, dando acertadas directrices para la ampliación de éste. Por último, los Colegios Mayores hispano-americanos e hispano-árabes. Las propuestas del autor, en el sentido de un intercambio de Colegios Mayores con Hispanoamérica, tienen interés máximo, y merece muy de veras la atención de los organismos competentes.

Las partes siguientes y últimas del libro tienen, con una excepción, que inmediatamente señalaremos, un cierto carácter de apéndice, y se refieren a los créditos consignados para los Colegios Mayores universitarios desde el año 1930 hasta el de 1949 (en que se ve el brusco salto del año 43, al multiplicarse por diez la consignación presupuestaria), a una relación de Colegios Mayores y a una bibliografía sobre la materia, bastante amplia, pero que el mismo autor reconoce incompleta. La excepción a que aludíamos es un estudio extraordinariamente interesante —“creación de un Colegio Mayor”—, en el que se enumeran minuciosamente los problemas administrativos que aquélla plantea; con un acierto, para el que todos los elogios son pocos. Una sola objeción: la brevedad de este estudio tan necesario, por cuanto (aparte de uno inédito, de Enrique Martín Martín, sobre el tema) la bibliografía que sobre este asunto poseemos es prácticamente nula.

En resumen, un libro enormemente meritorio y útil. Para los que con su autor convivimos en el Colegio Mayor modelo, que fué el “Cisneros”, entre 1939 y 1946, es infinitamente grato ver recogida —precisamente hoy que aquél vuelve a marchar por su viejo cauce— la enseñanza nacida de aquella hermosísima tarea común.—JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE.

ABEL NARANJO VILLEGAS: *Ilustración y valoración*. Biblioteca de Autores Colombianos. Ministerio de Educación Nacional. Publicaciones de la revista *Bolívar*. Bogotá, 1952. 186 págs.

El autor de esta obra es especialista en Filosofía del Derecho, campo al que pertenecen casi todas sus publicaciones anteriores, poseyendo una intensa preparación en Filosofía de la Cultura, lo cual se manifiesta inmediatamente que acomete la tarea de elaborar “Una Filosofía de la Educación”, ya que así reza el subtítulo de la obra. Y antes de entrar a reseñar su contenido, creo conveniente señalar dos características de este subtítulo: 1), que es un subtítulo, precedido por *Ilustración y valoración*, de lo que es timo poder deducir que no se trata de realizar una metódica sistemática de la disciplina en cuestión, sino tan sólo de estudiar dos conceptos centrales de la misma; y 2), esa indeterminación

nación (determinante, en cierta forma, por singularizar) del "una", de donde podrían deducirse muchas conclusiones: la más aparente, un relativismo. El autor no intentaría hacer Filosofía de la Educación, como diría un aristotélico, sino dar una de las posibles explicaciones filosóficas del hecho educativo. El conceito del libro corrobora estos preceptos, al partir de una concepción, no ya tan sólo de Filosofía de la Cultura, sino culturalista.

Toda la obra se va a plantear en el confronto de esos dos polos: ilustración y valoración: "si se educa por saber o si se educa para valorar". La contestación viene dada: "Como quiera que los fines de la educación no pueden encontrarse en ella misma, sino que recaen en la esfera ética como en su propio centro de gravedad, es obvio que su intención final es la de la estimación de los valores, no obstante que ésta supone también ilustración". Y en otra ocasión: "Si entendemos por educación la conformación del hombre por un determinado tipo de cultura, tenemos que aceptar la relación entre la axiología y la educación". Y una Filosofía de la Educación será el estudio de la educación que se muestra necesaria para transmitir la cultura.

Partiendo de los tipos humanos determinados por Spranger, el autor toma el concepto alemán de Kultur, que "incluye todo aquello que está sometido al influjo del espíritu humano", como base de especulación. Sin negar la realidad de los fines en un orden ontológico, pasa a afirmar que deben ser estudiados en la esfera axiológica. En la determinación del "tipo de hombre", ideal axiológico de la educación, hace una interesante búsqueda, sobre el caso concreto del país en que filosofa —Colombia—, buscándolo no tan sólo en la pura especulación, sino en el estudio de las concretas virtualidades de su país: "A los pueblos americanos, en general, nos corresponde una selección en muchos frentes, porque ya han acendrado sus frutos ciclos históricos que se han movido en torno a un valor predominante. Los heroicos, religiosos, estéticos, intelectuales, utilitaristas y, finalmente, los políticos. Pretender ahora orientarnos por uno de ellos es arriesgarnos a naufragar como entidades históricas, repitiendo sin esfuerzo un ciclo ya superado y exponiéndonos a que el mundo exterior nos desborde implacablemente con la síntesis a que han llegado. Es, pues, menester referir nuestra elección a ese mundo exterior para encontrar la síntesis que efectivamente nos coloque en el cauce inevitable de la herencia". Muy interesante es igualmente el contraste de tipologías norte y suramericanas.

Resultado de los supuestos adoptados y de su aplicación a un enclave geográfico, es la conclusión del autor negando que la Pedagogía posea los caracteres de las Ciencias Naturales, sino que tiende a considerarla como Ciencia de Valores, enmarcada entre las Ciencias del Espíritu. Se tratará, pues, de formar al hombre íntegro, no en alguna de sus facultades, sino en su unidad fundamental. Y por ser la

Educación adaptación a la Cultura, será, en su dación concreta, un sustraer el niño de lo que es, para llevarlo hacia el adulto. Y en esta tarea, no será el científico quien logre éxito, sino el *maestro*.

Finalmente, el confronto de los dos conceptos centrales lleva a una última determinación, basada en su complementariedad: "Para desenvolverse en ese mundo cósmico le otorgan —al hombre— claridad las leyes científicas, es decir, la ilustración; pero para vivir en el mundo del espíritu le sirven únicamente los valores. Con aquellas leyes el hombre se ilustra, pero la posición ante los valores es la de estimación".

En conclusión, nos encontramos ante una obra de Filosofía de la Educación, en que se intenta una asimilación de la cultura europea, intentando retrovertirla sobre las peculiaridades de un determinado pueblo hispanoamericano, respondiendo así a una intensa corriente hispanoamericana. El intento es valioso, y, sin ser plenamente logrado, pone de relieve una capacidad abstractiva y una gran entereza al afrontar los problemas. — C. LÁSCARIS COMNENO.

FERNANDO VARELA COLMEIRO: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica). Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1952. 136 págs.

El proceso de industrialización que ha venido operándose, durante los últimos decenios, en los Estados Unidos ha conducido a una multiplicación de las enseñanzas técnicas que preparan el material humano, sin el cual ese proceso no es realizable. De ahí el interés de este libro de Fernando Varela, porque de modo claro y esquemático nos traduce a la comprensión española —bastante retrasada de conocimientos en cuanto a la situación actual de la evolución tecnológica en los países industrializados— los diversos escalones que llevan al estudiante desde la Escuela elemental, allá a sus catorce años, hasta la consecución de un título de ingeniero, cursado por las 132 Escuelas o los Institutos tecnológicos que actualmente funcionan en los cuarenta y ocho Estados norteamericanos. A España le es de sumo interés el ejemplo de los Estados Unidos en esta materia, por tratarse de un país en el cual la organización de las enseñanzas técnicas puede servir, no ya de ejemplo al que se debe copiar fielmente, sino más bien un ejemplo, eso sí, de máxima productividad industrial y de estructura social no semejante a la nuestra, pero de las que podemos sacar provecho indudable para nuestra organización técnica, educacional y social, tan específicas.

Las carreras de Ingeniería en los EE. UU. es una obra llena de datos y de claridad. Desde la organización de la Enseñanza Media, hasta la presentación de programas y horarios del último curso especializado de cada Universidad o Instituto tecnológico

norteamericano, el autor ha aportado, apretadamente, cuanto es necesario para una primera visión, acertada y concreta, de los estudios de Ingeniería en la gran República del Norte. El futuro estudiante de ingeniero es tomado desde que abandona la Escuela elemental para ingresar en las Escuelas superiores, las *High Schools*, donde se procederá a la formación, durante cuatro años consecutivos, del estudiante hasta convertirlo en un buen aspirante a ingeniero. Aun habiendo las llamadas *Academic High Schools* o Escuelas Superiores clásicas, y las *Vocational High Schools* o Escuelas Superiores técnicas o comerciales de tipo vocacional, son estas últimas las que acogen a la mayoría de los estudiantes de la Enseñanza Media, al objeto de concluir en ellas su formación educativa, con una especialización que, aunque poco profunda, les permita emplearse en la industria o en cualquier actividad de tipo comercial o administrativo. Sin embargo, los alumnos que proceden de las *Vocational High Schools* pueden optar por el estudio de una carrera universitaria; pero ya se ha dicho que en su mayoría son acogidos por las Escuelas de Ingeniería y por los Institutos Tecnológicos de las Universidades. El diploma de Enseñanza Media, en la rama de Comercio, equivale en los EE. UU. a una prueba intermedia entre el peritaje y profesorado mercantiles en España, y el adquirirlo en alguna rama de la Técnica, al peritaje industrial, "con la diferencia de que los conocimientos teóricos fundamentales son más superficiales, y bastante más profunda la formación práctica".

La Enseñanza Superior norteamericana se divide en dos periodos: el primero, de cuatro años, culmina en una especie de licenciatura; y el segundo, de tres a cuatro, en las *Graduate Schools* de las Universidades que conceden el título de doctor en las especialidades científicas o tecnológicas. Cada Escuela tiene diversos Departamentos especializados, cada uno de los cuales puede conceder su título de tecnólogo. Actualmente, las 132 Escuelas especializadas suman un total de 562 "Departments" de Ingeniería, distribuidos por las Universidades, *Colleges* o Institutos Tecnológicos.

En 1949 existían en los EE. UU. los siguientes "Departments":

Ingeniería eléctrica	118
Ingeniería cicial	117
Ingeniería mecánica	114
Ingeniería química	53
Ingeniería metalúrgica	32
Ingeniería de minas	30
Ingeniería de petróleos	15
Ingeniería aeronáutica	15
Ingeniería arquitectónica... ..	14
Ingeniería industrial... ..	14
Ingeniería cerámica	10
Ingeniería general... ..	10
Ingeniería sanitaria	4
Ingeniería naval	3
Ingeniería geológica	3
Ingeniería agronómica	3
Ingeniería de transporte... ..	2

y uno de cada una de las especialidades de Ingeniería de la construcción, comunicaciones, mecánica, Ingeniería

civil e Ingeniería eléctrica de los ferrocarriles, además de los de física y de mecánica ingenieriles. Todos estos "Departments" están reconocidos por el *Engineer's Council*, o Comisión de Escuelas de Ingeniería del Consejo de Ingenieros. Este *Council* ejerce un control sobre las actividades docentes de los 562 "Departments", por medio de exámenes cuantitativos y cualitativos, cuyas particularidades se exponen en la obra que reseñamos.

En cuanto al ingreso en la Escuela, es requisito indispensable, además de los particulares de cada una de ellas, el haber cursado satisfactoriamente quince unidades de estudio durante los cuatro años de Enseñanza Media. Cada unidad equivale a haber cursado una asignatura durante un año escolar de cuarenta semanas, con un mínimo de cinco clases semanales. Sin embargo, hay Escuelas (los grandes Institutos Tecnológicos y las Universidades de prestigio) que exigen, además de este requisito, una suficiencia que se demostrará en un examen de ingreso.

Una vez ingresado en la Escuela, el alumno deberá atenerse al reglamento y a los programas de aquélla. La obra de Fernando Varela ofrece una amplia información sobre los planes de estudios, así como los modos de licenciatura en las especialidades de Ingeniería y los estudios del "Mastership" (grado menor del Doctorado) y el Doctorado.

Seguidamente se ofrece al lector, clasificados por las diversas especialidades ingenieriles, hasta XIII apéndices, en los que se exponen, en cuadros esquemáticos, el programa de asignaturas y clases de cada Instituto o Escuela, con especificación de semestres, asignaturas, horas de clases semanales y horas de laboratorio. Es esta parte de la obra quizás la más útil y significativa, pues además de ofrecer un estudio comparativo de los métodos y sistemas establecidos por las distintas Escuelas e Institutos, permite imaginar la estructura intelectual y técnica de los nuevos ingenieros norteamericanos, y, en consecuencia, la psicología de un estrato social de gran influencia cuantitativa y cualitativa en la formación del espíritu nacional norteamericano.

Por todos los conceptos, la obra de Fernando Varela es muy estimable, y a todas luces un acierto de estas "Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica", pues con la cual el Gabinete Técnico de la correspondiente Dirección General inicia una serie de publicaciones semejantes sobre los estudios tecnológicos en Alemania, Gran Bretaña, Francia, Italia, Suiza, Portugal y la U. R. S. S.—C.

REVISTA IBEROAMERICANA DE SEGURIDAD SOCIAL. Núm. 1. Madrid, 1952.

La *Revista Iberoamericana de Seguridad Social*, editada por el Instituto Nacional de Previsión, ha tenido el acierto de dedicar, casi por entero, el primero de sus números a la enseñanza de la Seguridad Social.

Todas las técnicas son, en una primera época, objeto de estudio por par-

te de muy escasas personas, precisamente por aquellas que les dedican su vocación profesional. Es, en el campo social, un momento casi exclusivamente empírico. A continuación, paulatinamente, se perfila el aspecto científico, y surge la necesidad de extender con mayor amplitud su conocimiento.

En el mundo moderno ha presentado este fenómeno la Seguridad Social; pero en un grado tal que hoy se plantea no sólo el problema de su enseñanza en el aspecto profesional, y aun en el de la docencia económica o jurídico-administrativa, sino también el problema de la formación de todos los hombres, de tal manera que se encuentren preparados para vivir en un mundo en el que han surgido unos principios sociales de solidaridad antes inexistentes.

A estos fenómenos, a estas necesidades, responde amplia y oportunamente el primero de los números de la *Revista Iberoamericana de Seguridad Social*.

En un artículo titulado "La enseñanza de la Previsión y la Seguridad Social", don Luis Jordana de Pozas, persona que por muchos títulos es la más adecuada para responder al tema, plantea la distinción entre las nociones de Seguridad Social y de Previsión, sosteniendo que la primera, en cuanto fin, no puede ser enseñada; en tanto que la segunda, no sólo es susceptible de investigación, enseñanza y aprendizaje, sino que, de no hacerse así, se ocasionan consecuencias gravemente dañosas, tanto en el orden privado como en el mercantil y el público.

Seguidamente, alude el autor a cuanto en este aspecto se ha realizado en España. Aparte de numerosas publicaciones, en el ámbito concreto de la Educación Primaria, es de destacar la vigente Ley, que previene el fomento obligatorio de los hábitos sociales y la práctica por los alumnos del ahorro, la previsión y el mutualismo. Respondiendo a este precepto, existe una Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares en el Ministerio de Educación Nacional.

En lo que respecta a los estudios universitarios, aun faltando una disciplina dedicada especialmente a la Previsión, se estudia ésta en las cátedras de Economía, Derecho Administrativo y Derecho del Trabajo. En las Escuelas Sociales y en la de Altos Estudios Mercantiles han sido creadas, respectivamente, las asignaturas de Previsión Social y de Legislación y Seguridad Sociales.

No obstante lo dicho, afirma don Luis Jordana que la enseñanza de la Previsión, igual en España que en el extranjero, deja mucho que desear; por lo que expone un plan total, que, al abarcar todos los grados de la Educación, es el único que puede atender debidamente a la necesidad de formar a toda la población en unos principios y unas técnicas nuevas.

En cuanto a la Primera Enseñanza, debe realizarse una instrucción elemental en los aspectos moral y económico, acompañándola de la práctica mediante las Mutualidades y Cotos Escolares. La labor que corresponde a los Centros de Enseñanza Media es una

simple ampliación de la anterior. La Universidad debe atender a la enseñanza de la Previsión y de una serie de disciplinas relacionadas con la misma, como Matemáticas y Cálculo superior, Economía, Derecho Mercantil, Administrativo y del Trabajo, y Política Social.

Finaliza el autor su interesante exposición aludiendo a los Seminarios internacionales y al intercambio de funcionarios y expertos.

Bajo el título de "Enseñanza profesional de los funcionarios de la Seguridad Social", aparece en la misma revista un trabajo firmado por don Pedro Rapallo, cuya autoridad y experiencia en la materia lo demuestra el hecho de ser director de Servicios especiales del Instituto Nacional de Previsión. A su juicio, la rápida implantación de la Seguridad Social requiere un completo plan de perfeccionamiento profesional, que ha de comprender un conjunto de cursos, becas, concursos y conferencias. El autor exalta, entre las disciplinas que deben integrar los cursos, el valor formativo de la de Ética Profesional. Facetas importantes de estos planes han de ser la formación de los mandos intermedios y la selección del profesorado, que debe proceder del personal calificado de la propia Institución. Por último, señala el articulista la estructura del Plan de formación profesional del Instituto Nacional de Previsión, así como los resultados obtenidos por el mismo.

Tan sólo por aludir al contenido total de la revista que venimos comentando, consignaremos el artículo de César Lanfranchi, "La enseñanza de la Seguridad Social en las Universidades", que carece de interés, ya que su mínima extensión, dos hojas, no ha permitido al autor otra cosa que denunciar la ausencia de estudios sobre la Seguridad Social, y manifestar la conveniencia de que se implanten.

Un cuarto trabajo, el de Antonio Lleó Silvestre, se dedica a "La Seguridad Social coordinada con la Educación Primaria y la defensa de los montes". El autor manifiesta que la educación del pueblo, en lo referente a la Seguridad Social, debe iniciarse de una forma intuitiva en las Escuelas Primarias, mediante la práctica de las Mutualidades y Cotos Escolares, con lo que la Escuela deja de ser un Centro cultivador del memorismo y de la erudición, convirtiéndose en elemento forjador del carácter y arraigador de normas claras, que mantienen unidos a quienes han de enfrentarse con análogos problemas y sufrir idénticas preocupaciones.

El último de los trabajos, que sobre el tema de la educación incluye la *Revista* del Instituto Nacional de Previsión, es el denominado "La Seguridad Social en los estudios universitarios", del que es autor Delfín Sánchez Juret. En realidad, al referido tema apenas si responde otra cosa que el título, ya que el trabajo es un estudio sobre la seguridad y la inseguridad sociales, al que parece haberse añadido, en forma violenta y artificial, unas últimas alusiones relacionadas con la conveniencia de extender a la Universidad los estudios sobre la Seguridad

Social; criterio que, además, el autor limita al ámbito mejicano.—José FERNÁNDEZ DE VELASCO.

EMILIO BERNABEU: *Inventario del Archivo del Excmo. Ayuntamiento de Ciudad Real, hecho el año 1595*. Prólogo de José María Martínez Val. Publicaciones del Instituto de Estudios Manchegos, del Patronato "José María Quadrado". Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ciudad Real, 1952. 110 págs.

El Instituto de Estudios Manchegos viene realizando una interesante labor editorial, publicando, además de sus *Cuadernos de Estudios Manchegos*, algunas obras de gran utilidad, tanto para el mejor conocimiento de la historia de las ciudades manchegas como para contribuir, desde muy diversas materias, a los estudios educacionales, políticos, científicos, literarios, etc. Entre los volúmenes dedicados a problemas docentes descatamos, por su interés y actualidad los de J. M. Martínez Val, titulados: *La formación del profesorado de Enseñanza Media y Finalidad de la Historia en Enseñanza Media*, publicados ambos en 1949.

Desde el aspecto de los estudios históricos, creemos de positiva aportación la publicación del *Inventario del Archivo del Excmo. Ayuntamiento de Ciudad Real, hecho el año 1595*, de la que es autor el académico correspondiente de la Real de la Historia don Emilio Bernabeu y Novaldos. Catedrático de Literatura, por oposición en 1902, después de una intensa labor de

enseñanza en los Institutos de Ciudad Real, Cabra y Puertollano, su dedicación a la cátedra de Geografía e Historia en la capital manchega le han permitido llevar a cabo la recopilación y transcripción de estos interesantísimos documentos regionales, en los cuales podrán basarse los futuros historiadores de una época muy interesante de la Historia de España.

Porque la provincia de Ciudad Real ha sido cuna de la Orden de Calatrava, y en ella poseyeron ciudades y villas las Ordenes de Santiago y San Juan. Por añadidura, en la misma Ciudad Real, entonces llamada Pozuelo de Don Gil, nació también la famosísima Santa Hermandad; llamada posteriormente *Vieja*, al mismo tiempo que en Talavera y Toledo. La compleja vida de estas Ordenes dió origen a una copiosa documentación, que, afortunadamente, fué hallada, en su mayor parte, hace cuarenta y cinco años, en el Archivo de la Delegación de Hacienda de Ciudad Real. Más de mil quinientos protocolos, de los más valiosos de la Orden de Calatrava la Vieja, fueron puestos a buen recaudo por don Manuel Tolsada Gómez, archivero de la Delegación, quien envió, perfectamente catalogada, esta colección documental al Archivo Central de Madrid. Según informa el autor de esta obra, Emilio Bernabeu, quien quiera conocer la historia de la milicia calatraveña podrá encontrar este tesoro diplomático en el *Boletín de la Real Academia de la Historia*.

Junto con los documentos de este hallazgo se encontraron posteriormente otros muchos protocolos, recopilados personalmente, en los pueblos del

distrito de Ciudad Real, por Francisco Tolsada. En el presente libro se recogen únicamente los pertenecientes al Archivo del Ayuntamiento de Ciudad Real, de una riqueza extraordinaria, según el inventario hecho en el año 1595, que se conserva encuadernado en pergamino, en forma de ochenta y cuatro folios. En la presente obra se reproducen los protocolos, conservando su escritura arcaica. Pese a su dificultad de lectura para los profanos, el autor del *Inventario* no ha juzgado oportuno el actualizar los textos, conservando, incluso, sin rectificar algunos errores de fechas. Son, en total, 619 documentos los transcritos, entre los que se encuentran numerosas "scripturas y privilegios y cartas executorias, y cédulas reales y otros papeles y libros tocantes a esta ciudad". Entre estos 619 documentos se encuentran 79 protocolos, fechados entre 1502 y 1596, que reproducen interesantísimos libros capitulares. He aquí la transcripción del primero:

"Año 1502. Primeramente en libro capitular del dicho ayuntamiento, que se comenzó el año de 1502, aviendo alcaldes hordinarios en El gobierno de la dicha ciudad, y siendo En Este año diego de coca y rrodrigo de mora por ante juan de la torre, Escriuano del ayuntamiento della, Estando en Esta ciudad la rreal chançilleria que oy rreside en granada."

Dada la importancia de estos protocolos, no dudamos de que la publicación del presente *Inventario* será de utilidad para los investigadores de aquella época histórica de la provincia de Ciudad Real y de la Orden de Calatrava.—C.

Indice legislativo⁽¹⁾

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Nombramientos de la Comisión Interministerial Asesora para las Estadísticas de manifestaciones Culturales diversas (B. O. E. de 1-IX-52. B. O. M. de 3-XI-52).

Decreto de 9-X-52, por el que se resuelve la competencia surgida entre el Gobernador Civil de Barcelona y el Juez de Primera Instancia número 3 de dicha capital con motivo de ejecución hipotecaria contra un inmueble del Colegio Obrador de la Sagrada Familia (B. O. E. de 17-X-52. B. O. M. de 10-XI-52).

Decreto de 9-X-52, por el que se resuelve la cuestión de competencia surgida entre el Gobernador Civil de Barcelona y el Juez de Primera Instancia núm. 10 de dicha capital sobre ejecución hipotecaria contra un inmueble del Colegio Obrador de la Sagrada Familia (B. O. E. de 18-X-52. B. O. M. de 17-XI-52).

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

Decreto de 1-X-52, por el que se concede la Gran Cruz de la Orden del Mérito Civil al Ilmo. Sr. D. Segismundo Royo-Villanova y Fernández-Cavada (B. O. E. de 2-X-52. B. O. M. de 13-X-52).

SECRETARÍA GENERAL DEL MOVIMIENTO

Decreto de 3-X-52, por el que se dispone que los alumnos que cursen estudios superiores en los Conservatorios de Música, dependientes del Ministerio de Educación Nacional, queden integrados en el Sindicato Español Universitario (B. O. M. de 27-X-52).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decretos de 1-X-52, por los que se conceden la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio a don José Vasconcelos Calderón, don Pedro Calmón Mouriz de Bittencourt y don Nayí al Asil (B. O. E. de 1-X-52. B. O. M. de 13-X-52).

Decreto de 10-X-52, por el que se concede la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio a don Rafael Azula Barrera (B. O. E. de 12-X-52. B. O. M. de 27-X-52).

Decreto de 12-IX-52, por el que se jubila a don Eloy Merino Martínez, Jefe Superior de Administración Civil del Ministerio de Educación Nacional.

Otro de 19-X-52, por el que se nombra Jefe Superior de Administración Civil a don José Murcia Castro (Boletín O. E. de 24-X-52. B. O. M. de 10-XI-52).

Orden conjunta con la Secretaría General del Movimiento, por la que se autoriza a la Jef. Nacional del S. E. U. para la organización del I Congreso Nacional de Estudiantes (B. O. M. de 17-XI-52).

SUBSECRETARÍA

Orden concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores don Ricardo Villalba Rubio, don Manuel María Treas Ribas y don Blas Tello y Fernández Caballero.

Fundación "Castello", de Anna (Valencia). — Autorizando la celebración de subasta para enajenar bienes inmuebles de dicha Fundación.

Fundación "Paz García Ponce de León", de Ronda (Málaga).—Clasificándola como benéfico-docente.

Recursos de alzada. — Desestimando los interpuestos por los señores que se citan.

Recursos de reposición.—Estimando el interpuesto por don Domingo Batllé Resach, y desestimando el interpuesto por doña Esmeralda Vaquero de Seña (B. O. M. de 6-X-52).

Personal adm.—Nombrado Jefe de la Sección de Registro General a don Eufasio I. Marcos González.

Ordnes ministeriales concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores don Alejandro Higuelmo Martín, don Angel Antonio Lago Carballo, don Ramón Beneyto Sanchiz y D. Ramón Cunill.

Fundación "Alejandro Pérez Lugín", de La Coruña.—Clasificándola como benéfico-docente.

Fundación "Fernando Benet Rasbó", de Madrid.—Clasificándola como benéfico-docente particular.

Fundación "San Pablo Na Monforta", de Valencia.—Modificando la Orden de 17-I-52, relativa al Patr. de dicha Inst. (B. O. M. de 13-X-52).

Orden Civil de Alfonso X el Sabio.—Concediendo el ingreso a don Enrique Serrano Guirado, don Juan Manuel de Castro Rial, don Francisco Vives y don Indalecio Núñez Iglesias.

Fundación "Premio María Rolland".—Clasificándola como benéfico-docente.

Fundación "Monclimar", de Mongat (Barcelona). — Autorizándola para satisfacer la cantidad que se indica.

Fundación "Colegio Imperial de Niños Huérfanos", de Valencia.—Aprobando subasta pública celebrada.

Premio "Manuel de Bofarull".—Acordando el sobreseimiento y archivo definitivo del expediente de investigación del mismo (B. O. M. de 20-X-52).

Orden Civil de Alfonso X el Sabio.—Concediendo el ingreso a don Pedro Salvador de Vicente, don Ramón Sedó, don Ricardo Crapeto y don Javier Saldaña.

Normas para la tramitación de peticiones de créditos autorizados, y recordando las referentes a formalización de cuentas.

Fundación "Escuelas Aguirre", de Cuenca.—Autorizando la celebración de la subasta de varias fincas propiedad de dicha Institución, y disponiendo la celebración de una segunda subasta, con el descuento correspondiente.

Fundación "Escuela y Biblioteca Concha", de Navalalmoral de la Mata (Cáceres).—Declarando la incompetencia del Protectorado para resolver una petición de don Agustín Camacho, relativa a bienes de precitada Fundación.

Fundación "Estévez", de Lugo.—Aprobando la subasta de bienes fundacionales recientemente celebrada.

Fundación "Moreno Jiménez de Borja", de Madrid.—Disponiendo que se ponga en posesión a doña María Salvadora Marcé Mauri de un legado adyacente a la herencia-fundación, y que se le liquiden las rentas atrasadas (B. O. M. de 27-X-52).

Orden Civil de Alfonso X el Sabio.—Concediendo el ingreso a los señores don Salvador Rial, don Lorenzo Rodríguez Castellanos, don Benito García de la Parra y don Ignacio García López.

Fundación "Luisa Sancho Mata".—Elevando a definitivas las adjudicaciones provisionales de las fincas subastadas pertenecientes a la misma.

Fundación "Rodríguez de Celis".—Autorizando la contratación de obras de albañilería para la reparación de una casa perteneciente a la misma (B. O. M. de 3-XI-52).

Orden de 29-X-52, por la que se establecen normas para formular las propuestas de representantes en el Consejo Nacional de Educación (Boletín O. E. de 26-X-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO. — *Escala técnica*.—Ascendiendo, por corrida de escalas, a don Francisco Fernández Nieto y señores que se citan.

Orden disponiendo que doña Mercedes Galán pase a prestar sus servicios a la Delegación Administrativa de Valladolid.

Escala auxiliar.—Disponiendo pase a prestar sus servicios al Instituto

(1) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial* del Ministerio de Educación Nacional durante los meses de octubre y noviembre del año en curso.

masculino de Lugo don Robustiano Pego.

Ordenes ministeriales concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores don José Caixes Gilabert, don Camilo Bas Masana, Rvdo. P. Angel de Blas Caraza y don Francisco Farreras Valentí.

Orden publicando las fechas e índices que fueron remitidas a la Ordenación de Pagos sobre libramientos que se citan (B. O. M. de 10-XI-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña Simona Mercedes Gil (B. O. E. de 5-X-52).

PERSONAL ADM.—Escala técnica.—Nombrando Del. Ad. de Enseñanza Primaria de Badajoz a don Teófilo Urbano Gordillo.

Pers. no escalafonado.—Nombramientos para diversos servicios (B. O. M. de 17-XI-52).

Ordenes ministeriales concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al R. P. Bernardino Lago Fernández, don Vicente Martí Ortell, don Edgar Sanabria Arca, R. P. Bernardino Ocerín y don Mariano Alvarez Coca.

Fundación "Montselimar", de Mongat (Barcelona).—Relativa al pago de contribución rústica y urbana sobre una finca propiedad de dicha Institución (B. O. M. de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Alumnos.—Accediendo a las convalidaciones de estudios solicitadas por los señores que se indican.

Ayudantes temporales.—Autorizando ampliación de estudios en Alemania a don José Ramón del Sol Fernández.

Profesores adj.—Nombrando, en virtud de concurso-oposición, a doña Manuela Marrero Rodríguez.

Viaje al extranjero.—Autorizando al profesor don José Caamaño Martínez (B. O. M. de 13-X-52).

Recursos de reposición.—Estimando el interpuesto por don José Jiménez Lebrón sobre provisión de Cátedra universitaria.

—Desestimando el interpuesto por don Pedro Lamas Lourido sobre Tribunal de oposiciones a Cátedra universitaria.

Personal técnico profesional.—Nombrando escultor anatómico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza a don Santiago Arbex Tapia.

Presupuestos ordinarios.—Prorrogando para el año en curso el de la Universidad de Oviedo (B. O. M. de 20-X-52).

Decreto de 26-IX-52, por el que se crea en la Universidad de Barcelona el Colegio Mayor "San Jorge".

Otro ídem íd., aprobando el proyecto de obras de terminación de la Facultad de Ciencias de Granada (Boletín O. E. de 16-X-52. B. O. M. de 27-X-52).

Colegios Mayores.—Orden nombrando director del Colegio Mayor "San Agustín", de la Universidad de La Laguna, a D. Evelio Verdura Tuells.

Viajes al extranjero.—Autorizando para realizar a don Víctor Conill.

Viajes al extranjero para ampliación de estudios.—Autorizando a don Enrique Cansado (B. O. M. de 3-XI-52).

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación de los Cursos monográficos del Doctorado en la Fac. de Ciencias de Madrid, que se indican (B. O. M. de 10-XI-52).

Profesores adj.—Nombramiento en virtud de concurso-oposición.

—Prórroga de nombramiento.

—Declarando vacante el concurso-oposición en la Fac. de Derecho de la Univ. de Valencia.

Director de Formación Religiosa.—Nombrando a los Ilmos. y Rvdmos. señores don José Guerra para la Univ. de Santiago, y don Ginés Arimón para la de Barcelona.

Prof. de Educ. Física.—Ceses y nombramientos en los Centros universitarios que se citan (B. O. M. de 17-XI-52).

Profesores adj.—Encargando de la enseñanza en los Centros que se mencionan a don Gregorio Hernández y don José Luis Puente (B. O. M. de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Profesores num.—Confirmando definitivamente en su cargo a doña Matilde Moliner Ruiz, procedente de Institutos locales.

Corrida de escales.—Ascensos a la categoría inmediata superior a los señores que se citan (B. O. M. de 6-X-52).

Catedráticos num.—Destinando en propiedad al Inst. de Aranda de Duero a don Enrique Pons Irureta.

Subvenciones.—A la Vicesecretaría del C. S. I. C. para los Cursos de Verano de la Univ. Internacional "Menéndez y Pelayo", de Santander (B. O. M. de 13-X-52).

Catedráticos num.—Destinando al Instituto de Torrelavega (Santander) a don Vicente Villumbrales Martínez (B. O. M. de 20-X-52).

Esc. del Hogar.—Sobre creación de una Escuela Hogar en el Ins. Nacional de Enseñanza Media de Seo de Urgel, y distribución de un crédito de 230.000 pesetas (B. O. M. de 27-X-52).

Secretarios.—Nombrando para el Instituto "Ramón Muntaner, de Figueras, a don Juan Bastons Plana.

Subvenciones.—A varios Institutos, para "Teatro Escolar".

—Al Instituto de Badajoz, para dotar la Cátedra "Donoso Cortés" (B. O. M. de 3-XI-52).

Créditos.—Distribuyendo el consignado para "gimnasia y material de educación física y deportiva" en los Inst. Nacionales (B. O. M. de 10-XI-52).

—A varios Institutos para "servicios de expansión cultural".

—Idem para "viajes instructivos de profesores y alumnos".

—Idem para "jornales de trabajos de conservación en campos de deportes, recreos y gimnasios".

—Subvenciones a Institutos para "Pu-

blicaciones escolares" (B. O. M. de 17-XI-52).

Catedráticos num.—Concediendo el ascenso, por corrida de escalas, a don José García López.

—Concediendo la excedencia voluntaria a doña María Eugenia Romano.

Secretarios e Interventores.—Nombrando a don Jorge Coderch, doña Josefa Díaz, doña María Dolores Rodríguez y a doña Filomena Díaz López para los Institutos de Santa Cruz de la Palma; "Murillo", de Sevilla, e Hispano-Marroquí, de Ceuta (B. O. M. de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Escuelas de Comercio.—Dictando normas para la convalidación de asignaturas de Religión, Formación Política y Educación Física del Bachillerato y distintas carreras universitarias, respecto a la de Comercio.

Plan de estudios.—Disponiendo que por la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica se dé conocimiento de un anteproyecto del nuevo plan de estudios de la carrera de Comercio.

Profesorado.—Prorrogando para el próximo curso, o hasta la provisión en propiedad del correspondiente cargo, todos los nombramientos de los Centros dependientes de esta Dirección General (B. O. M. de 6-X-52).

ESCUELAS DE PERITOS INDUSTRIALES.—Alumnos. Planes de estudios.—Referente a los estudios de tercer año de las especialidades de la carrera de Perito Industrial.

INSTITUTO DE AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN INDUSTRIAL.—Profesorado.—Autorizando remuneraciones al profesorado encargado de la labor de investigación y ampliación de estudios.

INSTITUTO POLITÉCNICO ESPAÑOL DE TÁNGER.—Catedráticos.—Acreditando la gratificación, por desempeño de cátedra acumulada, a don Ramón Rodríguez Dorado (B. O. M. de 13-X-52).

Rec. de agravios.—Declarando improcedente el interpuesto por don Antonio Casamián Penyoles (B. O. E. de 1-IX-52).

ESC. ESP. DE ING. DE MONTES.—Profesorado.—Autorizando viaje al extranjero a don Luis Ceballo y Fernández de Córdoba.

Escuelas de Comercio.—Nombrando Profesoras y Auxiliares de Educación Física y Formación Política, de los Centros que se mencionan, a doña Pilar Reina Ruiz y otras (Boletín O. M. de 3-XI-52).

ESC. ESP. DE ING. AGRÓNOMOS.—Libramientos.—Autorización y aprobando el Presupuesto elevado para viajes de prácticas de los alumnos de dicho Centro.

Esc. Esp. de Ing. Navales.—Aprobando el libramiento de 20.000 pesetas para Conferencias extraordinarias.

Esc. Esp. de Ing. de Industrias Textiles de Tarrasa.—Aprobando el libramiento de 20.000 pesetas para remuneraciones de las clases prácticas en sus talleres y laboratorios.

Esc. Esp. de Ing. de Industrias Textiles de Tarrasa.—Aprobando el libramiento de 20.000 pesetas para remunerar al Profesorado encargado de Conferencias extraordinarias.

— Idem *id.* para remuneraciones por Seminarios y Proyectos (*B. O. M.* de 10-XI-52).

Esc. Especial de Ing. Aeronáuticos.—Concediendo remuneraciones por realización de clases prácticas en talleres y laboratorios, y en Seminarios y Proyectos.

Esc. de Vigilantes Min. de Aller-Mieres y Lena.—Nombramiento de profesor a favor de don Miguel Fernández González.

Esc. Prof. de Peritos Agrícolas de Madrid.—Nombramiento de profesor a favor de don José Luis Linaza (*Boletín O. M.* de 17-XI-52).

Esc. Esp. de Ing. de Montes.—Nombramiento de profesor a favor de don Miguel Gaviña.

Escuela Fac. de Minas de León.—Nombramiento de profesor a favor de don Antonio del Valle (*B. O. M.* de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 5-IX-52, por el que se crea un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera en Rivadavia (Orense).

Otro *idem id.*, por el que se crea un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial en Monforte de Lemos (Lugo) (*B. O. E.* de 28-IX-52. *B. O. M.* de 6-X-52).

PROFESORADO.—*Excedencias activas y dispensas de función docente.*—Normas a que deberán sujetarse los Prof. dependientes de las Esc. que se citan.

BACHILLERATO LABORAL.—*Plan de estudios.*—Incorporando al segundo curso la asignatura de Geometría, correspondiente al Ciclo Matemático. *Maestros de Taller.*—Concurso para la provisión de la vacante de Formación Manual del Centro de Sanlúcar de Barrameda.

Profesorado.—Concurso para la provisión de plazas vacantes en los Centros de Villagarcía de Arosa, Huércal-Overa, Valls y Segorbe (*B. O. M.* de 13-X-52).

Carnet de identidad.—Declarando obligatorio su uso para todo el personal adscrito a los Centros dependientes de esta Dirección General.

Orden por la que se crea un Centro de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola y ganadera en Balaguer (Lérida).

Adjudicación de material pedagógico y mobiliario a los Centros Laborales.

Profesorado.—Concursos para seleccionarlo en los Centros de Enseñanza Media y Profesional de Sabadell (Barcelona), Torredonjimeno (Jaén) y Jumilla (Murcia) (*B. O. M.* de 20-X-52).

Pat. Nacional de Enseñanza Media y Profesional.—Declarando creada la Junta de Adquisiciones del Patronato, y nombrando los miembros que han de integrarla.

Centros de Enseñanza Media y Profesional.—Aceptando las ofertas hechas para el funcionamiento del Centro de Balaguer (Lérida) (*Boletín O. M.* de 27-X-52).

Pat. Local de Form. Profesional.—*Vocales.*—Nombrando para el de Reus a don Ramón Cuadrada, don Juan Mariné, don José Masquet y don José Esporrín.

Libros de texto.—Autorizando la publicación de textos del primer curso del Bachillerato Laboral.

— Fijando el precio del libro *Guión de Formación Manual.*

— Idem *id.* del libro autorizado para el Ciclo de Lenguas (*B. O. M.* de 3-XI-52).

Decreto de 10-X-52, por el que se organizan enseñanzas complementarias y de extensión cultural en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (*B. O. E.* de 28-X-52).

Pat. Provinciales.—Nombrando Vocal representante del Ministerio de Trabajo en el de Jaén.

Esc. de Trabajo.—Nombrando Prof. de la de Granada a don Julián Fernández (*B. O. M.* de 10-XI-52).

Material y mobiliario Pedag.—Convocando conc. para proveer de material a los Centros de Ens. Media y Prof.

Orden declarando creado en Priego (Córdoba) un Centro de modalidad agrícola y ganadera.

Profesores titulares.—Convocatoria para seleccionar Profesorado con destino al Centro de Guía de Gran Canaria.

Patronatos de Form. Prof.—Nombramiento de Vocales en los de Huelva y Granada (*B. O. M.* de 17-XI-52).

Profesorado.—Conc. para selección del Prof. de la ens. de primer curso en el Centro de Carmona (Sevilla) (*Boletín O. M.* de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 5-IX-52, por el que se dispone la construcción de un Grupo Escolar com., que llevará el nombre de "Gesta de Oviedo", en la ciudad de Oviedo (*B. O. E.* de 28-IX-52).

Cambios de denominaciones.—Ordenes accediendo a los cambios solicitados en las escuelas de los Ayunt. que se citan.

Trasladados.—Autorizando el traslado a instalación de la Esc. de Niñas de San Ciprián de Las a Piñeiro (Orense).

Comisiones Permanentes.—Aprobando los nombramientos de Vocales no natos en las provincias de Guipúzcoa y Orense.

Oposiciones a ingreso en el Magisterio.—Convocatoria.

Esc. Rurales.—Convocando concurso-oposición para la provisión de vacantes, incluidas las rectificaciones en el *B. O. E.* de 3 de octubre (*Boletín O. M.* de 6-X-52).

Rec. de alzada.—Desestimando los interpuestos por los señores maestros nacionales que se citan.

Secretarios.—Nombrando Secretario de la Esc. del Mag. de Guadalajara a doña Ana Valladolid Omus.

Escuelas de Párv.—Elevando a definitiva la adjudicación provisional de destinos en Navarra.

Concurso.—Elevando a definitiva la adjudicación provisional de destinos.

Oposición a ingreso en el Magisterio.—Convocatoria.

Esc. Rurales.—Convocatorias en concurso de méritos.

Orden elevando a definitiva la de 24-VII-52, por la que se adjudican las vacantes de sueldo ocurridas en el Mag. Nacional Prim., correspondientes a los meses de julio y agosto del corriente año (*B. O. M.* de 13-X-52).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por el maestro nacional don Antonio Cueto Bosch.

— Desestimando el interpuesto por el maestro nacional don Angel Urquiza Melchor.

ESCUELAS DEL MAGISTERIO.—*Directores.*—Admitiendo la renuncia presentada por don Tomás Andrés Andrés.

PROFESORES ADJUNTOS.—*Expedientes de capacidad.*—Concediendo prórroga de un año en el servicio activo a doña María Mac-Kay.

— *Corrida de Escalas.*—Ascendiendo a doña Josefa Pascual Pellicer y otras.

Profesores ayudantes.—Prorrogando los nombramientos de los mismos hasta 31 de diciembre del año en curso.

Enseñanzas.—Dando normas para el desempeño de la asignatura de Agricultura.

Inspectores centrales de Enseñanza Primaria.—Concediendo indemnización, por gastos de traslados, a doña Emilia Santos Santiago y don Santos Samper Sarasa.

Inspectores de Enseñanza Primaria.—Declarando jubilado a don Juan Llerena Luna.

Denominación.—Ordenes que denominen al edificio escolar de Pira (Tarragona) y al Grupo Escolar de Tramacastilla (Teruel).

Orden por la que se cambia la denominación del Grupo Escolar y Obra Social "Porta Coeli", de los Almendrales, del Barrio de Usera (Madrid).

Resolviendo consulta sobre situación de las Escuelas cuyos titulares soliciten excedencia forzosa de jubilación.

Escuelas de Párvulos.—Concurso-oposición de 1951. Aprobación de expediente y nombramientos.

Navarra.—Rectificación de la relación de vacantes de oposiciones a ingreso (*B. O. M.* de 20-X-52).

Decreto de 26-IX-52 autorizando un convenio especial entre el Estado y la Excm. Diputación Provincial de Murcia para la construcción de edificios de Enseñanza Primaria y viviendas para maestros nacionales.

Otro *idem id.* autorizando un convenio especial entre el Estado y la Excm. Diputación Provincial de Badajoz para la construcción de edificios escolares de Enseñanza Primaria y viviendas para los maestros nacionales (*B. O. E.* de 16-X-52).

ESC. DEL MAGISTERIO.—*Créditos.*—Distribuyendo un crédito de 70.000 pesetas para la "Bolsa de Viaje" de las Escuelas que se citan.

Inspector general de Ens. Prim.—Reconociendo a don Agustín Serrano de Haro el derecho al percibo de indemnización por traslado, viaje y transporte de mobiliario y menaje.

Inspectores centrales.—Reconociendo el derecho a percibir la indemnización por gastos de traslado, viajes y transporte de mobiliario y menaje a doña Encarnación Pallarés Císcar y don José Blat Gimeno.

Dispensa de función docente y residencia.—Desestimando la petición de doña Josefa Esteban Martín, maestra de Alcozar (Soria) (B. O. M. de 27-X-52).

Recursos de agravios.—Declarando improcedente el interpuesto por doña Luisa López Pereira (B. O. E. de 16-IX-52).

Maestras propietarias.—Nombramiento en virtud de recursos de agravios.

Dispensa de función docente y de residencia.—Concesión a doña Rosario Turmo Alcázar.

Profesores numerarios.—Escalafón (B. O. M. de 3-XI-52).

Indemnizaciones por casa-habitación.—Declarando corresponde el derecho al percibo de indemnización a los señores maestros don Francisco Téllez, don Juan Correa, don Francisco Masilla y don Florencio Sebastián.

Conc. general de traslados.—Normas sobre calificación de servicios.

Maestras Mat. y de Párv.—Publicando lista general provisional de maestras aprobadas en el concurso-oposición convocado por Orden ministerial de 30 de septiembre de 1951.

Maestras de Párv.—Cumplimentando el Decreto de 14 de junio último (B. O. E. del 23), referente a las maestras que desempeñan Escuelas de Párv.

Concursillos de traslados.—Convocatoria.

Esc. de más de 10.000 hab.—Convocando concurso-oposición para la provisión de vacante (B. O. M. de 10-XI-52).

Recursos de agravios.—Resolviendo los interpuestos por don José Toba,

don José Tomás Alonso y otros; doña Remedios Torresano, don Telesforo Perea Blanco y don José Sánchez del Rosal (B. O. E. de 5-X, 4, 13 y 17-IX-52).

Esc. Maternales y de Párv.—Convocatoria de concurso-oposición para a proveer las vacantes que se citan.

—Convocatoria de concursillos.

Directores de Grupos Esc.—Convocatoria para concursillos de traslados (B. O. M. de 17-XI-52).

Recursos de agravios.—Desestimando el interpuesto por don Gerardo Rodríguez Salcedo (B. O. E. de 21-X-52).

Profesores adj.—Jubilaciones por edad reglamentaria y corridas de escalas subsiguientes.

Concursillo de traslados.—Publicación de las vacantes existentes (B. O. M. de 24-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Autorización a todos los funcionarios del Cuerpo Facultativo y Auxiliar de Archivos, Bibliotecas y Museos para asistir al Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual.

Créditos.—Distribución para adquisiciones y otras atenciones de las Bibliotecas (B. O. M. de 20-X-52).

—Distribuyendo el consignado en el Presupuesto vigente para "adquisiciones y otras atenciones Archivos".

—Habilitando un crédito de 40.000 pesetas para el pago de todos los gastos que ocasione el Curso de Perfeccionamiento de Santander.

—Habilitando un crédito de 3.410 pesetas para remunerar a tres funcionarios del Gabinete Técnico de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas (B. O. M. de 27-X-52).

—Concesión de un crédito para la celebración en Guadalajara de un curso de orientación profesional de Encargados de Bibliotecas Públicas Municipales.

—Para formación de Catálogos y

otros trabajos de Archivos y Bibliotecas.

—Para gastos de viajes ocasionados por la celebración del curso de perfeccionamiento profesional para funcionarios de Archivos, Bibliotecas y Museos, celebrado en Santander (Boletín O. M. de 3-XI-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Orden por la que se aprueba el proyecto de obras en la catedral de Astorga (León).

Orden por la que se aprueban obras en el segundo recinto de la de la Alcazaba de Almería (B. O. E. de 7-XI-52).

Orden de 20-X-52, por la que se convocan los Concursos nacionales de Escultura, Pintura, Grabado, Literatura, Música, Arquitectura y Arte Decorativo, correspondientes al presente año.

Orden por la que se aprueba el proyecto de obras en la iglesia de San Juan de los Reyes, en Granada, monumento nacional (B. O. E. de 8-XI-52).

Orden de 1-IX-52, por la que se dispone la publicación de la partición en tercios de los Esc. de Catedráticos num. de las Escuelas Superiores de Bellas Artes.

Otra ídem íd., por la que se dispone la publicación de la partición en tercios de los Esc. de Catedráticos y Profesores Esp. de los Conservatorios.

Orden de 17-IX-52, por la que se efectúa corrida de escales en el Escalafón de Catedráticos del Real Conservatorio de Madrid (B. O. E. de 19-XI-52).

Orden de 20-X-52, por la que se constituye una Junta para el estudio de cuantas cuestiones plantee el funcionamiento del Teatro Real (B. O. E. de 21-XI-52).

Orden de 7-X-52, por la que se aprueban obras en el Palacio de Carlos V, de la Alhambra de Granada, monumento nacional (B. O. E. de 24-XI-52).

REVISTA DE EDUCACIÓN PUBLICACION MENSUAL

Comunicamos a nuestros lectores que a partir del próximo número la REVISTA DE EDUCACIÓN se convertirá en publicación mensual dándose al público el día 15 de cada mes.

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

Comunicamos a nuestros lectores que a partir del próximo número la REVISTA DE EDUCACION se convertirá en publicación mensual, dándose al público el día 15 de cada mes.

INDICE

	Páginas
EDITORIAL: <i>Para qué sirve esta Revista</i>	131
Fueter (Eduard): <i>El "studium generale"</i>	133
Jiménez Duque (Baldomero): <i>Seminarios Menores y Colegios Diocesanos</i>	141
García de Enterría y Carande (Eduardo): <i>Reflexiones sobre los estudios de Derecho</i>	143
Marías (Julián): <i>La Universidad, realidad problemática</i>	149
Lázaro (Fernando): <i>La lengua y la literatura españolas en la Enseñanza Media</i>	155
Plaza Lerena (Andrés Ant.): <i>Consideraciones sobre los problemas actuales de la Enseñanza Primaria</i>	159
 INFORMACIÓN EXTRANJERA	
Perdomo García (José): <i>La cooperación intelectual en la Unesco</i> ...	167
Ortiz de Solórzano (José M. ^a): <i>Estado actual de la Enseñanza Primaria en Francia</i>	176
Vázquez (Guillermo): <i>La Enseñanza agrícola en Bélgica</i>	181
CARTAS A LA REDACCIÓN	185
 CRÓNICAS	
Sobrino (José Antonio): <i>Presencia de los intelectuales españoles en los Estados Unidos</i>	187
Segrelles (Vicente): <i>El primer Congreso Iberoamericano-filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual</i>	190
Utande Igualada (Manuel): <i>Dispensa de función docente y excedencia activa</i>	194
Nieto (Gratiniano): <i>Vida del Colegio Mayor "Santa Cruz"</i>	199
Peñañel Alcázar (Juan): <i>La Mutualidad y el Coto Escolar de Previsión, instituciones complementarias de la Escuela</i>	207
F. T. A.: <i>La Institución Sindical de Formación Profesional "Virgen de la Paloma"</i>	209
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i>	216
 LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris)	220
<i>Enseñanza Media</i> (José F. de Velasco)	226
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (M. S. M.)	229
<i>Enseñanza Laboral</i> (Miguel S. Mazas)	232

	Páginas
<i>Enseñanza Primaria</i> (José M.ª Ortiz de Solórzano)	234
<i>Bellas Artes</i> (E. Casamayor)	239
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (V. Segrelles)	244

ACTUALIDAD EDUCATIVA

<i>España</i>	249
<i>Hispanoamérica</i>	251
<i>Extranjero</i>	257

RESEÑA DE LIBROS	260
-------------------------	-----

INDICE LEGISLATIVO	264
---------------------------	-----

PARA EL PROXIMO NUM. 6. ENERO 1953

ENTRE OTROS ORIGINALES

Eduardo Fueter: *El "studium generale"* (II).

Luis Artigas: *Formación e información en el Bachillerato.*

Fernando Contel: *La formación profesional en los oficios artísticos.*

Manuel C. Díaz y Díaz: *Clásicos y cristianos de la enseñanza del latín.*

INFORMACION EXTRANJERA

La cooperación intelectual en la U. N. E. S. C. O. (II).

El analfabetismo y la Enseñanza Primaria en Portugal.

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Mainz.

El Bachillerato en Hispanoamérica.

CRONICAS

La Educación española en gráficos.

La Antigua Escuela del Mar de Barcelona.

La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

TEMAS PROPUESTOS * CARTAS A LA REDACCION * LA
EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCA-
TIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

INDICE GENERAL DE 1952

VOLUMEN PRIMERO

	Páginas		Páginas
NUMERO 1			
<i>Editorial</i>	1	<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. Láscaris)	80
Garrido Falla (Fernando): <i>Consideraciones sociológicas sobre Enseñanza Laboral</i>	3	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Germán del Río)	84
Sopeña Ibáñez (Federico): <i>El problema de la reforma de las Enseñanzas de Música</i>	9	<i>Enseñanzas Laborales</i> (J. Gallegos Donaire)	88
Fernández Galiano (Manuel): <i>El griego en el Bachillerato</i>	12	ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Agullera (Ignacio): <i>Una política bibliotecaria</i> ...	16	<i>España</i>	91
Robles Alvarez de Sotomayor (Alfredo): <i>Problemas y realidades de la Enseñanza Profesional Mercantil</i>	21	1. Enseñanza Primaria	91
Alonso del Real (Carlos): <i>Sobre la Enseñanza de la Historia</i>	25	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
NUMERO 2			
		<i>Editorial</i>	105
		<i>Llamamiento a la magnanimidad de los educadores</i>	105
		Cruz Hernández (Miguel): <i>El problema de la estructura y método de la enseñanza de la Filosofía en la Universidad</i>	107
		Sánchez del Río y Peguero (Carlos): <i>Libertad de enseñanza y realismo</i>	113
		Gili Gaya (Samuel): <i>La enseñanza de la Gramática</i>	119
		Martín Escobar (Teófilo): <i>La formación de técnicos del Grado Medio</i>	122
		Frutos Cortés (Eugenio): <i>La edad para comenzar el Bachillerato</i>	125
		Pérez-Rioja (José Antonio): <i>Aspecto social de la lectura</i>	127
		<i>Sobre la Reforma de la Enseñanza Media: el curso preuniversitario</i>	133
INFORMACIÓN EXTRANJERA			
		Varela Colmeiro (Fernando): <i>Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos</i>	126
		Cordero Torres (José M.): <i>La Educación en los países dependientes</i>	143
INFORMACIÓN EXTRANJERA			
NUMERO 1			
		<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
		Agullera (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
INFORMACIÓN EXTRANJERA			
		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
CRÓNICAS			
		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
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS			
		<i>Enseñanza Primaria</i> (L. C.)	69
		<i>Enseñanza Media</i> (J. F. de V.)	75

	Páginas		Páginas
NUMERO 3			
Sempér (Joaquín): <i>El "préstamo de honor" en Bélgica, Francia y Suiza</i>	148	<i>Las necesidades de la Educación española</i>	249
Warleta (Enrique): <i>El aspecto misional de la enseñanza técnica en la Argentina</i>	155	Tovar Llorente (Antonio): <i>La enseñanza de lenguas modernas</i>	252
Roger (Juan): <i>Las escuelas católicas en Inglaterra</i>	157	Aranguren (José Luis L.): <i>Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la religión</i>	253
Valverde (José M. ^a): <i>Humanismo en Norteamérica</i>	163	Maíllo García (Adolfo): <i>Problemas de la Enseñanza Primaria</i>	257
CRÓNICAS		Martín Escobar (Teófilo): <i>La formación de técnicos del grado elemental</i>	263
Reyna (Guillermo de): <i>Los métodos audio-visuales en la educación fundamental (notas al Congreso de Milán)</i>	164	Llanos (José M. ^a de): <i>Los problemas vitales del universitario actual</i>	266
Segrelles (Vicente): <i>Los Estatutos de la Sociedad General de Autores de España</i>	167	INFORMACIÓN EXTRANJERA	
Romero Marín (Anselmo): <i>Problemas pedagógicos de los Internados</i>	170	López Valencia (Federico): <i>Universidad e Industria en Norteamérica</i>	271
Ortiz de Solórzano (José M. ^a): <i>Jornada Europea de Estudios de "Pax Romana"</i>	173	Roger (Juan): <i>Fines y métodos de Psicología escolar en el extranjero</i>	274
E. C. R.: <i>La Universidad Europea de Brujas</i>	176	Cruz (Domingo A.): <i>Estado actual de la educación en Cuba</i>	278
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i>	180	CRÓNICAS	
CARTAS A LA REDACCIÓN		Pérez Mirat (Juan): <i>Ingreso en el Magisterio, concursos de traslados y Patronatos</i>	283
C. N. H.: <i>Las "salidas" de los Institutos Laborales</i>	183	Lozano Irueste (José M. ^a): <i>Estudiantes extranjeros en España</i>	285
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS		Peñafiel Alcázar (Juan): <i>Reflejo en el presupuesto de la protección del Estado a la Escuela Primaria</i>	290
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris-Comneno)	185	Puente (M. ^a Teresa de la): <i>La experiencia de "Aula de Cultura"</i>	293
<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco).	197	F. C. G.: <i>La XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública</i>	295
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Germán del Río)	200	R. de E.: <i>Tres Semanas de Orientación Pedagógica: Pamplona, Bilbao, Segovia</i>	299
<i>Enseñanza Laboral</i> (J. Gallegos Donaire)	205	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS	
<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a Ortiz de Solórzano).	209	<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris Comneno)	303
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	214	<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco)	309
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (R. E.)	220	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Germán del Río)	311
ACTUALIDAD EDUCATIVA		<i>Enseñanza Laboral</i> (José Gallegos Donaire)	312
<i>España</i>	224	<i>Enseñanza Primaria</i> (José María Ortiz de Solórzano)	316
<i>Hispanoamérica</i>	230	<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	320
<i>Extranjero</i>	233	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	325
TEXTOS LEGALES EXTRANJEROS		ACTUALIDAD EDUCATIVA	
<i>El Decreto-Ley italiano de 24 de junio de 1952, sobre el examen de madurez y de habilitación en la Enseñanza Media</i>	240	<i>España</i>	330
INDICE LEGISLATIVO	242	<i>Hispanoamérica</i>	334
		<i>Extranjero</i>	335
		RESEÑA DE LIBROS	339
		INDICE LEGISLATIVO	343

VOLUMEN SEGUNDO

Páginas

Páginas

NUMERO 4

<i>Editorial</i>	1
D'Ors (Eugenio): <i>Nuevas Bibliotecas populares para España</i>	3
Rodríguez Adrados (Francisco): <i>¿Dos años de Griego en el Bachillerato?</i>	9
García Escudero (José M.): <i>Consideraciones sobre nuestra Universidad</i>	18
Vázquez (Guillermo): <i>Institutos y Centros Superiores Laborales</i>	20
Nieto (Gratiniano): <i>Los Colegios Mayores y su labor formativa</i>	22

INFORMACIÓN EXTRANJERA

Sánchez Bella (Alfredo): <i>Residencias y "Colleges" en la Gran Bretaña</i>	27
López Valencia (Federico): <i>Formación profesional y productividad industrial</i>	31
Roger (Juan): <i>La organización de los servicios de Psicología escolar en el extranjero</i>	35
Plaza (Juan): <i>La "London School of Economics"</i> . Varela Colmeiro (Fernando): <i>La enseñanza científica y tecnológica superior en la Gran Bretaña</i>	40
R. de E.: <i>Una encuesta sobre las aptitudes de los escolares alemanes</i>	45
	49

CRÓNICAS

Lozano (José María): <i>Convalidación de estudios extranjeros</i>	51
Láscaris (Constantino): <i>Coloquio sobre la Universidad en Santander</i>	55
Segrelles (Vicente): <i>La primera Reunión de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos</i>	60
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i>	63
Robles Piquer (Carlos): <i>La Universidad iberoamericana se congrega</i>	67
Vázquez (Guillermo): <i>II Cursillo para el Profesorado de Enseñanza Laboral</i>	70
Casamayor (Enrique): <i>Universidades Internacionales y Cursos de Verano en España en 1952</i>	75

TEMAS PROPUESTOS

<i>Encuesta sobre la Enseñanza de la Filosofía en España</i>	79
<i>En la Universidad</i>	80
<i>En la Enseñanza Media</i>	81
<i>En las Escuelas del Magisterio</i>	82
CARTAS A LA REDACCIÓN	83

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris).	84
<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco).	89
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Miguel Sánchez-Mazas)	92
<i>Enseñanza Laboral</i> (M. S. M.)	94
<i>Enseñanza Primaria</i> (José M.ª Ortiz de Solórzano).	97
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	102
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	107

ACTUALIDAD EDUCATIVA

<i>España</i>	111
<i>Hispanoamérica</i>	115
<i>Extranjero</i>	119

RESEÑA DE LIBROS	122
-------------------------	-----

INDICE LEGISLATIVO	126
---------------------------	-----

NUMERO 5

EDITORIAL: <i>Para qué sirve esta Revista</i>	131
Fueter (Eduard): <i>El "studium generale"</i>	133
Jiménez Duque (Baldomero): <i>Seminarios Menores y Colegios Diocesanos</i>	141
García de Enterría y Carande (Eduardo): <i>Reflexiones sobre los estudios de Derecho</i>	143
Mariás (Julián): <i>La Universidad, realidad problemática</i>	149
Lázaro (Fernando): <i>La lengua y la literatura españolas en la Enseñanza Media</i>	155
Plaza Lereña (Andrés Ant.): <i>Consideraciones sobre los problemas actuales de la Enseñanza Primaria</i>	159

INFORMACIÓN EXTRANJERA

Perdomo García (José): <i>La cooperación intelectual en la U. N. E. S. C. O.</i>	167
Ortiz de Solórzano (José M.): <i>Estado actual de la Enseñanza Primaria en Francia</i>	173
Vázquez (Guillermo): <i>La Enseñanza agrícola en Bélgica</i>	181
CARTAS A LA REDACCIÓN	185

CRÓNICAS

Sobrino (José Antonio): <i>Presencia de los intelectuales españoles en los Estados Unidos</i>	187
Segrelles (Vicente): <i>El primer Congreso Iberoamericano-filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual</i>	190
Utande Igualada (Manuel): <i>Dispensa de función docente y excedencia activa</i>	194

	Páginas		Páginas
Nieto (Gratiniano): <i>Vida del Colegio Mayor "Santa Cruz"</i>	199	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (M. S. M.)	229
Peñafiel Alcázar (Juan): <i>La mutualidad y el coto escolar de previsión, instituciones complementarias de la Escuela</i>	207	<i>Enseñanza Laboral</i> (Miguel S. Mazas)	232
F. T. A.: <i>La Institución sindical de Formación Profesional "Virgen de la Paloma"</i>	209	<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a O. de Solórzano).	234
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i>	216	<i>Bellas Artes</i> (E. Casamayor)	239
		<i>Archivos y Bibliotecas</i> (V. Segrelles)	244
		ACTUALIDAD EDUCATIVA	
		<i>España</i>	249
		<i>Hispanoamérica</i>	251
		<i>Extranjero</i>	257
		RESEÑA DE LIBROS	260
		INDICE LEGISLATIVO	264

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris). ...	220
<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco) ...	226

INDICE DE COLABORADORES DURANTE 1952

Aguilera (Ignacio).
Alonso del Real (Carlos).
Aranguren (José Luis).

Casamayor (Enrique).
Cordero Torres (José M.^a).
Cruz (Domingo A.).
Cruz Hernández (Miguel).

Escolar (Hipólito).

Fernández-Carvajal (Rodrigo).
Fernández Galiano (Manuel).
Fernández Huerta (José).
Fernández de Velasco (José).
Frutos Cortés (Eugenio).
Fueter (Eduard).

Gallegos Donaire (José).
García-Conde (Rodrigo).

García de Enterría (Eduardo).

García Escudero (José M.^a).

Garrido Falla (Fernando).

Gili Gaya (Samuel).

Gutiérrez Girardot (Rafael).

Jiménez Duque (Baldomero).

Láscaris Comneno (Constantino).

Lázaro (Fernando).

López Valencia (Federico).

Lozano Irueste (José M.^a).

Llanos (José M.^a de).

Lledó Iñigo (Emilio).

Maillo García (Adolfo).

Mariás (Julián).

Martín Escobar (Teófilo).

Nieto (Gratiniano).

Ors (Eugenio d').

Ortiz de Solórzano (José M.^a).

Peñafiel Alcázar (Juan).

Perdomo García (José).

Pérez Mirat (Juan).

Pérez-Rioja (José A.).

Plaza (Juan).

Plaza Lerena (Andrés A.).

Puente (M.^a Teresa de la).

Reyna (Guillermo de).

Río (Germán del).

Robles A. de Sotomayor (A.).

Robles Piquer (Carlos).

Rodríguez Adrados (Francisco).

Roger (Juan).

Romero Marín (Anselmo).

Sáenz de Heredia (Salvador).

Sánchez Bella (Alfredo).

Sánchez-Mazas (Miguel).

Sánchez del Río y Pequero (Carlos).

Segrelles Chillida (Vicente).

Semper (Joaquín).

Sobrino (José Antonio).

Sopeña Ibáñez (Federico).

Tovar (Antonio).

Tripero (Francisco).

Utande Igualada (Manuel).

Valverde (José M.^a).

Varela Colmeiro (Fernando).

Vázquez (Guillermo).

Warleta (Enrique).

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

- ◆ *Obras publicadas.*
- ⊙ *De inmediata aparición.*
- *Obras en prensa.*
- *Publicaciones periódicas.*

◆ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA).
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA).
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA).
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA).
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA).
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos Municipales.* (AMARILLA).
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE).
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA).
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA).
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA).
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA).

12. Zamora Lucas-Casado Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA).
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA).

⊙ DE INMEDIATA APARICION

1. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA).
2. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA).
3. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA).
4. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA).

■ OBRAS EN PRENSA

1. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
2. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
3. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
4. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
5. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*
6. *Cuestionarios Oficiales de la Escuela Primaria.*

COLECCIONES DE P. E. N.

VERDE: Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica.
 AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
 AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
 ROJA: Textos legales.
 ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
 1953: Publicación mensual.

MUSICA REVISTA TRIMESTRAL DE
LOS CONSERVATORIOS
ESPAÑOLES

EN EL NÚM. 2 (OCTUBRE-DICIEMBRE DE 1952)

Federico Sopena: *Música y letras en la vida intelectual española* ■ Pablo Garrido: *La problemática de la música en las Américas* ■ T. Andrade de Silva: *El piano de Albéniz* ■ J. L. Tello: *La música en las obras de San Isidoro.*

INFORMACION DE CONSERVATORIOS
 CRONICAS ■ RECENSIONES ■ TECNICA
 Y ENSEÑANZA ■ FESTIVALES Y CONCURSOS

Dirección, Secretaría y Administración: SAN BERNARDO, 44

LABOR BOLETIN
INFORMATIVO
DE ENSEÑANZA
LABORAL
Publicación mensual

BOLETIN
DE LA DIRECCION GENERAL
DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

● Publicación mensual ●

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE
EDUCACION NACIONAL
Publicación semanal

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
· NACIONAL ·

GRÁFICAS GONZÁLEZ · MIGUEL SERVET · 15 · TELÉF. 270710 · MADRID

20 pesetas