

laciones de amor en simples relaciones de poder. La masa, por un lado, fuerza a una disciplina despersonalizada, en la que las solicitudes del amor, que tienen en cuenta, de manera exquisita, las refracciones que ideas y normas sufren en cada individualidad, son sustituidas por las prescripciones abstractas de un reglamento. La ignorancia de las posibilidades, obstáculos y problemas de cada alumno, somete a todos a la norma igualitaria y formal de niveles genéricos, que originan numerosas frustraciones y ese sabor acre que muchos jóvenes guardan de su paso por las Instituciones docentes.

La rebeldía, entonces, es sofocada mediante castigos de uno o de otro carácter—entre el “cero” y el consejo de disciplina—, lo que exacerba la derivación hacia el cuadrante del poder, que vicia en su raíz la relación educativa. De ahí las barreras entre maestros y alumnos: desde las barbacanas de la vanidad, que se “aleja”, hasta el *timor hominis principum sapientiae*, musa de tantos olimpismos. Todo ello se encuentra a cien leguas de la relación educadora.

5. Para resolver una parte de estos problemas, es algo el conocimiento de la metodología de la asignatura; es algo, pero bien poco. Habría que ir a conceptos y maneras nuevos de realizaciones educativas. Comenzando por un punto muy concreto de didáctica: evitar la explicación doctoral, con alumnos de menos de dieciséis años, para adoptar *siempre* el diálogo heurístico. Si la educación nace y crece en

la relación “yo-tú”, directa, personal, amorosa, elevadora, gratuita, el diálogo debe ser su vehículo insustituible... hasta cuando se explique la filosofía de Platón, vehiculada en el diálogo. Para von Balthasar, “el criterio de la verdad habita en parte en el yo y en parte en el tú, y como criterio total, sólo en el movimiento del diálogo” (9). La verdad es *diológica*.

¿No deberá ser, pues, el diálogo la forma didáctica insoslayable? El saber no se da ni se toma, se sugiere, se suscita su sed y se facilitan—mediante el diálogo—puntos de inserción susceptibles de asimilarlo.

6. Varias consideraciones aconsejarían introducir formas de convivencia entre maestros y alumnos, aprovechando, entre otros márgenes utilizables, los ocios de los escolares. Y para que el “profesor” diese paso al “hombre” (en unas vacaciones al “personaje” para que aflore la “persona”, única que modela y educa), toda una serie de actos obligatorios, fuera de la hora en que se ejerce la “función”, harían posible que cada Centro docente fuera una *unidad educativa*, sin que las aulas fuesen castillos roqueros al abrigo de la “libertad de cátedra”.

Pero yo no quería proponer, sino solamente anotar y sugerir.

ADOLFO MAÍLLO

(9) HANS URS VON BALTHASAR: *loc. cit.*

crónica

Discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo Nacional de Educación *

Las reuniones plenarias que, con arreglo al artículo 3.º de su Ley Orgánica, celebra anualmente el Consejo Nacional de Educación, han venido ofreciendo ocasión a mis antecesores para exponer las directrices generales de su gestión más reciente y de las tareas en curso. No quisiera yo romper con esta norma tradicional, que suscita y favorece el diálogo con el más alto cuerpo consultivo de nuestra organización educativa y, a través de sus miembros, con los sectores por ellos representados. Y más en esta ocasión, en que un Consejo—si no totalmente nuevo, sí esencialmente renovado—invita a resumir lo llevado a cabo durante los meses últimos y, sobre todo, a dibujar, aunque sólo sea en grandes líneas, los planes y proyectos cuya realización se prevé para los meses próximos. Aunque,

* Este discurso fué pronunciado por el ministro de Educación Nacional en la Reunión Plenaria del Consejo Nacional de Educación, celebrada el día 30 de marzo pasado.

como digo, únicamente voy a referirme al tronco de los problemas, los aspectos no son pocos, y pido a ustedes de antemano perdón si mis palabras no son tan cortas como tengo por gusto y costumbre.

ESCALONAMIENTO DE TAREAS

Ante todo, me permito exponer—y someter—a ustedes mi criterio decididamente favorable a una distribución y escalonamiento de tareas. La eficacia—quizá lo que pudiéramos llamar la “economía de la política”—aconseja, por de pronto, concentrar los esfuerzos y los medios en algunos puntos muy concretos; lo cual no implica en absoluto desatención a los restantes ni supone el establecimiento entre ellos de jerarquizaciones abstractas y permanentes. Nos movemos en un orden rigurosamente práctico y no en un orden de principios. Por eso, el subrayar que aquí y ahora, en nuestra España y en la sazón histórica que atravesamos, deben realizarse los aspectos sociales y técnicos de la Educación Nacional, no oculta ningún menosprecio por los aspectos minoritarios e inútiles. Antes bien: no se olvida en absoluto que entre unos y otros existe una polaridad necesaria, y que renunciar a ella—esto es, renunciar a la conciencia explícita de ella y a las obligaciones, miramientos y cautelas que ella impone—valdría tanto como renunciar al éxito.

Hecha esta salvedad, sobre la que habré de volver a propósito de algunos temas específicos, y entrando en la perspectiva de los caminos seguidos hasta ahora y de los que ante nosotros se abren, no debo ocultar

que la preocupación del Ministerio se ha concentrado durante los últimos meses en dos de sus ramas: la Escuela y la Enseñanza Técnica. La Escuela es el hogar donde se constituye día tras día nuestra comunión cultural básica; la Enseñanza Técnica, la vía por la que los españoles nos acomodaremos al tiempo histórico, que por lo que a nuestra Nación respecta es de transformación económica rápida y profunda. Cualquiera fallo o cualquiera pereza en estos dos campos sería un delito de lesa patria. No se trata de perfeccionar servicios existentes o de introducir mejoras superficiales; se trata de poner la mano, a la vez con amor y con decisión, en los nervios más íntimos de nuestra organización social. Si España no logra, en plazo de pocos años, que todos sus hombres se sustenten de una cultura nacional activa y solidaria y que una gran parte de ellos se ponga en pie de eficacia técnica no podremos, en absoluto, ser optimistas respecto de nuestro futuro. No es la persona transitoria de un ministro, ni siquiera la voz de un régimen político la que os convoca a esta obra. Es nuestra más íntima necesidad de subsistir y de crecer.

CONTACTOS ENTRE LOS ÓRDENES DE LA EDUCACIÓN

Ambas empresas, por descontado, están condicionadas por otras, previas o simultáneas. Renovar y extender la Escuela y generalizar la Enseñanza Técnica no son simples tareas mecánicas que se puedan lograr tan sólo a fuerza de grandes créditos presupuestarios. Aquí opera vigorosamente esa polaridad entre lo pragmático y lo inútil que antes señalé. Porque aunque cubriéramos España con una red de flamantes escuelas (y en parte esto será realidad dentro de cinco años, cuando esté concluido el Plan de Construcciones en marcha), de nada nos valdrá si los hombres que regentan esas escuelas no están, cultural y profesionalmente, en perfecta forma. Y el que un maestro esté en forma no es cosa que dependa tan sólo de él; es cosa que depende también, por ejemplo, de la Universidad, aunque el maestro en cuestión no frecuente ni la haya frecuentado nunca. El profesional de la Enseñanza Primaria necesita tener ante sí un brillante círculo de ejemplos y modelos; un sector social para el cual el trato con la verdad científica sea la razón auténtica de su vida. Sin este estímulo, la labor de transmitir el saber a un niño no es psicológicamente posible. Podrá cumplirse esporádicamente aquí y allá, pero no convertirse en hábito colectivo, incorporado a un estamento profesional de modo antirrutinario y creador.

Algo semejante podríamos decir de la Enseñanza Técnica. También ésta necesita ante sí, como horizonte de su trabajo diario, un plano de investigadores en tecnología y en ciencia física que actúen como fermento. La investigación y la docencia son, ciertamente, cosas distintas; pero el docente, por ceñida y concreta que sea su función, debe sentirse incluído dentro de un ejército cuya vanguardia son los grandes investigadores. Es indudable que la persona y la obra de Cajal, para acudir a un ejemplo ilustre, han repercutido hondamente en el nivel y en el espíritu de la profesión médica en España. El más humilde médico rural

o el estudiante de primer curso de Medicina se sienten sobreelevados y dignificados en la memoria del sabio.

Traigo a mención estas conexiones, que se podrían extender a todos los campos, para subrayar la idea general de que el cuidado de los aspectos mayoritarios y sociales de la Educación implica y presupone una cierta colaboración—no por invisible menos real—de los individuos próceres y de las minorías inteligentes. La Universidad nunca está ausente de la vida del país; le es imposible hurtar el bulto. Cuanto en ella se haga repercutirá de un modo u otro en la vida nacional, y muy especialmente en el campo docente. La Universidad es el espejo en que se miran, aunque a veces no se den cuenta de ello, todos los demás órdenes sociales. Y los universitarios deben pensar que la pequeñez y la impuntualidad que a veces censuran en esos otros órdenes no son más que una ampliación y caricatura de las que ellos padecen, acaso, dentro de sí mismos. La falta de conciencia refleja hace que esos defectos se evidencien más fuera de los muros de la Universidad que dentro de ellos; pero dentro de ellos tienen, en grandísima parte, su raíz, y allí, por consiguiente, han de empezar a corregirse.

DOBLE ASPECTO DE LA OBRA EDUCATIVA

Hay, pues, en toda obra educativa dos aspectos: uno exterior, que puede abordarse mediante disposiciones legales en el Boletín Oficial del Estado y mediante gestiones administrativas, y otro interior, en el que el Ministerio tiene que limitarse a recoger y encauzar el espíritu social.

Toda rama de la Administración del Estado presupone este espíritu y está condicionada por él en su trabajo. Los Ministerios económicos, por ejemplo, presuponen el espíritu económico en la sociedad, y si éste es pobre o está mal orientado, poco podrán hacer. Su labor, cuando más, será correctora y saneadora de hábitos colectivos y no se traducirá en logros brillantes y a corto plazo. El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, presupone algo infinitamente más sutil: el espíritu científico—esto es, el amor desinteresado a la verdad—, y como sobreabundancia y consecuencia natural de él el espíritu educativo, esto es, el deseo de que ese amor se difunda por toda la sociedad y llegue a ser, con diversos grados e intensidades de participación, un bien común a todos. Un Ministerio de Educación Nacional no puede insuflar en la sociedad estos maravillosos amores y deseos. Su tarea es mucho más modesta. Tan sólo puede crearles cauces de orden legal y material por donde discurran y donde se conserven puros.

Pero estos cauces por sí solos nada valen por grandiosos que sean, igual que de nada valdría un pantano en una región donde no lloviera nunca. Si a los edificios docentes y a las disposiciones legales no los fecundan las aguas vivas del amor a la ciencia y del fervor pedagógico, serán tiempo y dinero perdido el que se invierta en ellos. Por eso, como encargado de levantar esos edificios y de redactar esas leyes, debo emplazar a quienes me escuchan para que las vivifiquen. Ustedes, los consejeros nacionales de Educación, representan a nuestro estamento científico o docente.

Cuanto hagamos en el campo de la educación española se mantendrá en pie, o se vendrá abajo, en la medida en que dentro de cada uno de los aquí presentes aliente el amor difusivo a la verdad.

Mi recuento de realizaciones y de proyectos es, pues, una simple oferta, que no se perfeccionará sino con vuestra aceptación. No me refiero tan sólo, claro está, a una aceptación habitual y activa. Una aceptación que se traduzca en la decidida voluntad de que las leyes sean algo más que normas y los edificios algo más que piedra y ladrillos.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA: ESCUELAS Y MAESTROS

En el campo primario, el aspecto externo se concreta en el Plan de Construcciones Escolares, acerca del cual ya existe, a través de diversas declaraciones ministeriales, una información suficiente. Se trata de levantar, al menos, veinticinco mil escuelas en cinco años, con una estructura arquitectónica sobria y un precio asequible. Los problemas que plantea tan vasta empresa son, como se comprende, difíciles. En primer lugar, el Ministerio se planteó la conveniencia de centralizar o descentralizar el Plan, esto es, la conveniencia de montar en Madrid la gestión administrativa y la dirección técnica, o bien de confiarla a los órganos provinciales. La solución tenía que ser forzosamente ecléctica, y esto no tanto para aunar voluntades y contentar aspiraciones como por imposiciones rigurosamente técnicas y económicas. Una experiencia de varios años muestra el gran ahorro que en las construcciones escolares supone la colaboración directa de los pueblos, mediante la aportación de mano de obra y el empleo de materiales de construcción autóctonos. Pero otra experiencia general de no menos peso es la de los éxitos que logra la prefabricación uniformada y reglamentada en grandes series. El Ministerio trata de beneficiar las ventajas de ambos sistemas. Por una parte, las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares elaborarán los planes económicos y técnicos de construcción dentro de sus demarcaciones respectivas, y esto no sólo en grandes líneas, sino en un nivel rigurosamente individual; por ejemplo, teniendo en cuenta las características particulares de las localidades en orden a la utilización de determinados sistemas constructivos. Téngase muy en cuenta que una gran parte de las escuelas se levantarán en comarcas mal comunicadas, y en las que resultaría antieconómico el desplazamiento de equipos de obreros o el transporte de los materiales básicos. Ahora bien: las Juntas Provinciales disponen de una pauta general: los seis proyectos tipo, que se corresponden con las características geográficas de las grandes comarcas en que puede dividirse España, han sido ya aprobados. Cada uno de estos proyectos tipo prevé la utilización de determinados elementos prefabricados. En cada escuela se conjugarán, pues, unas soluciones técnicas y económicas nacionales con otras propias de cada localidad. Tal conjugación permitirá, según espero, alcanzar un resultado óptimo en el precio, en el plazo de construcción y en la solidez y resistencia de la obra.

En su mayor parte, las escuelas se levantarán en localidades donde hasta ahora no existían. El plan de

construcción supone, por tanto, otro plan correlativo y acaso más importante de formación de maestros. Y aquí tocamos el aspecto interno de la Enseñanza Primaria, que el Ministerio no podrá resolver sin una asistencia cálida de la sociedad. Las Escuelas del Magisterio necesitan renovación, y no tan sólo en sus supuestos materiales. Mas, en general, el Magisterio, en su conjunto, debe renovarse. Cosa que, ciertamente, no depende tan sólo de él, como antes dije; también depende del estímulo y de la exigencia con que le anime y le espolee la Nación.

El Magisterio necesita tomar conciencia de su saber profesional básico: la ciencia pedagógica. Ciencia que no puede limitarse a una formalización y reducción a receta de los modos de transmitir los conocimientos al niño. Ante todo, la Pedagogía es un criterio de ordenación y jerarquización del saber humano. Es un modo de valorar este saber como alimento espiritual del hombre, más que como creación exenta y objetivada. Si lo propio del sabio es ordenar, nadie como el Maestro debe ser sabio. Su misión es entrar en el tesoro de la verdad para disponerlo según importancias y rangos, como el joyero que distribuye según su valor las piedras preciosas.

Una tarea tan sutil como ésta corre gran peligro, por su sutileza misma, de adulterarse en formalismos. Todas las actividades humanas están acechadas por el monstruo formalista; a poco que se abandonen sus cultivadores, la vida degenera en mecánica. Pero cuanto más delicadas sean, el peligro de formalización se hace más grave. Y en el campo educativo llega, sin duda, al extremo. Las cautelas y las prevenciones contra él, consiguientemente, también deben extremarse. El Magisterio debe estar en pie de guerra contra la burocratización, contra la fosilización de ideas y métodos, contra todo lo geológico e inerte que trata a toda hora de interponerse entre él y su trabajo.

LA INSPECCIÓN

En esta guerra, la Inspección es el órgano de dirección y de enlace. Acaso en la Inspección sea más agudo que en el Magisterio mismo el riesgo burocrático y formalista. Al Inspector le falta la presencia diaria de ese factor esencialmente anti-formalista, vivificador y desconcertante, que son los niños. Y aunque la naturaleza misma de la función inspectora haga que esta falta tan sólo en parte pueda subsanarse, el Inspector debe paliarla día tras día con el contrapeso de otros factores vivificantes: de un lado, la lectura. A la larga, y aunque inicialmente parezca haber contradicción, en el campo escolar tan sólo los hombres de libros son también hombres de realidades. De otro, la proximidad inmediata y continuada a la escuela misma, la frecuentación cotidiana de aquellos maestros y escolares que han de recibir el fruto de sus lecturas y meditaciones. No trato, naturalmente, de desconocer ni rebajar la inevitable función burocrática que los Inspectores deben desempeñar. Lo que les pido es que vean en los oficios y en los expedientes simples medios de acceso a su verdadero campo de trabajo, que es la "orientación de la enseñanza". Saltar de aquéllos a éste no es fácil, pero en este salto está todo el secreto de su valor profesional. El Ministerio tiene el

propósito de poner este valor muy en primer término y hacer de él el mérito por antonomasia, para toda especie de selecciones y concursos. Tal propósito no es, en verdad, fácil de cumplir; los valores superiores son los que menos se dejan sujetar en baremos y apreciaciones objetivas. Lo importante, en todo caso, es iniciar, con toda paciencia, una corrección en nuestro sistema valorativo. Una corrección que sitúa decididamente lo educativo por encima de lo burocrático. Aunque deba aclarar, finalmente, que dentro de lo burocrático no englobo, sin discriminación, lo jurídico.

LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Mientras los tres grados clásicos de la enseñanza están ya regulados por leyes generales, la Enseñanza Técnica carece todavía entre nosotros de una ordenación uniforme. El Anteproyecto reglamentando sus grados superior y medio, sobre el cual ya ha recaído —hace apenas dos semanas— el dictamen de este Consejo, viene, pues, a completar un proceso legal, que arranca de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943; una vez aprobado, y precisamente en el año del centenario, estarán reconstruidos los marcos legales de la enseñanza que dibuja la Ley Moyano, de 1857.

Pero esta venerable Ley no comprendía la Enseñanza Técnica, cuya importancia y autonomía son tan claras. El Anteproyecto destaca suficientemente, según creo, esta autonomía y esta importancia. Ahora bien: autonomía no quiere decir desligamiento; si en todos los órdenes docentes es grande el problema de las coordinaciones, tránsito y enlaces, en la Enseñanza Técnica lo es mucho más. Lo tecnológico se enrarece cuando no está debidamente conectado con la ciencia pura y con la formación general, y esto, tanto por lo que respecta a las instituciones como a los hombres; lo cual obliga a establecer puentes con la Universidad. Y por otro lado, el signo social de nuestro tiempo obliga a conectar lo laboral con lo técnico, facilitando en lo posible el tránsito desde los grados y titulaciones previstos en la Ley de Formación Profesional e Industrial a las Escuelas Técnicas medias. No voy a exponer ante ustedes, ni siquiera en síntesis, las líneas generales de este Anteproyecto. Resulta innecesario, ya que me dirijo a una institución que lo ha examinado y reelaborado con detalle. Pero además supondría una disimulada ingratitud para quienes han aportado a su redacción los mejores aciertos. Me limito a apuntar a través de qué vías hemos procurado entre todos conseguir esas conexiones entre los distintos grados de la Enseñanza Técnica de un lado y de otro entre ella y la universitaria.

El enlace con la Universidad viene dado en el Anteproyecto por el curso selectivo, que servirá de entrada tanto a las Escuelas Superiores como a las Facultades Universitarias experimentales, y que indistintamente podrá seguirse en aquéllas o en éstas. Este curso, por lo demás, no es sino la primera de las dos fases en las que se escalona el ingreso; tras él vendrá otro curso de iniciación en la Ingeniería, que se impartirá exclusivamente en las Escuelas Técnicas Superiores. Y el enlace con lo laboral se asegura habilitando para tomar parte en las pruebas de ingreso en las Escuelas Técnicas Medias a los maestros industria-

les y a los que posean el certificado de Oficial Industrial en prácticas.

Aparte de estos problemas de conexión, el Anteproyecto afronta, como ustedes saben, otro de carácter interno. La Enseñanza Técnica en el grado superior, y aun en varios sectores del medio, nace entre nosotros en la época de la Ilustración y del Fomento, y se endereza en sus orígenes a formar funcionarios públicos. En una nación de industrialización lenta y desorganizada como fué la España del siglo XIX, estos orígenes persistieron curiosamente; la demanda privada de técnicos era relativamente escasa y en parte se cubría con extranjeros. Hoy, las condiciones sociológicas han variado, y en consonancia, con ellas también debe variar la estructura docente. El Anteproyecto prevé por ello una unificación que va desde la terminología, con la adopción de la titulación uniforme de "perito" para el grado medio, hasta la dependencia administrativa.

También el Anteproyecto tiende a promover y precisar las especializaciones y a ajustar y coordinar sus grados. Todo ello, por descontado, desde un punto de vista escolar y sin rozar los aspectos profesionales interferentes. El problema tecnológico es, en la perspectiva de la Educación Nacional, un problema de formación y capacitación humanas, no un problema de distribución de facultades y de competencias entre unos y otros titulados.

Por descontado que las reformas que acaban de esbozarse serán poco menos que letra muerta sin un extraordinario esfuerzo económico; el Anteproyecto aspira, como toda ley de carácter escolar, a sentar puntos de partida para un trabajo concreto de creación de nuevos centros, de capacitación de profesores, de mejora de métodos. Toda esta labor oscura, para la cual las leyes no pasan de condiciones posibilitantes, exige inversiones muy crecidas, y tanto más en el campo de la Enseñanza Técnica. Formar un técnico es mucho más caro que formar un profesional liberal o que impartir una educación no específica; los gastos de construcción de edificios o de material escolar estandarizado son semejantes, pero la Enseñanza Técnica no es nada si no incluye ciclos de prácticas, esto es, si no cuenta con instalaciones de talleres, de campos experimentales, de laboratorios. Hay que reproducir en pequeño, dentro de los muros escolares, el vasto panorama de la industria moderna, con el que los estudiantes tienen que habituarse desde el primer día. Esto supone una carga que el Estado español no puede soportar por sí solo, y que, por tanto, debe echarse en parte sobre los hombros de la sociedad. Tanto más cuanto que la Escuela Primaria, que por comprensibles razones debe ser en el aspecto económico sostenida por el Ministerio muy principalmente, va a suponer, a través de los años próximos, un capítulo de gastos de indudable volumen.

La reforma acometida es, repito, una reforma docente, y quien, por tanto, no la mire con ojos de educador, no sabrá mirarla. Las repercusiones sociales posibles no competen en principio a mi Ministerio, sino a toda la Administración pública. Pero quiero dejar bien sentado que el Anteproyecto las ha tenido cuidadosamente presentes y ha respetado y mantenido con la máxima escrupulosidad no sólo cualquier derecho adquirido, sino todo interés calificado. Ahora bien: esta reforma docente—es decir, este intento de



infundir más extensa y eficazmente ciertas habilidades y saberes a nuestro pueblo—está impuesta por la transformación económica. Entre la difusión de la Enseñanza Técnica y la elevación del nivel de vida de los españoles hay un vínculo tan evidente que no me detendré aquí en subrayarlo. Es para mí motivo de gran satisfacción proclamar que en la discusión del Anteproyecto en esta casa los consejeros de Educación han tenido invariablemente presente ante sí este vínculo, anteponiéndolo a todo otro vínculo más particular.

Una última indicación antes de pasar a otras cuestiones: las Enseñanzas Técnicas, en su sentido amplio, no se reducen a las que hoy dispensan las escuelas para las que acostumbramos reservar en España este nombre. En el escalón superior, la Universidad, junto con sus otras conocidas funciones, viene por sí misma, desde siempre, formando profesionales de distinta rama de la técnica.

Y esto también precisa atención vigilante. No sólo para que no quede la Universidad a la zaga de la gran revolución científica y técnica que vemos desarrollarse ante nosotros; no sólo para que se establezca la señalada coordinación indispensable entre los distintos centros nacionales de investigación y de docencia, sino para poner en condiciones de adecuada eficacia nuestros equipos y medios de enseñanza en sus ramas más tradicionales. Me atrevo a confiar que el año económico 1958 podrá suponer—como ya auguré al último Consejo de Rectores—una fecha decisiva para la resolución de los problemas planteados a nuestra Universidad en el campo de las Facultades experimentales. En realidad, pues, fuera ya de esta etapa inmediata de trabajo a que me estoy refiriendo. Pero no quería dejar de mostrar ante ustedes la viva preocupación del Ministerio por este importantísimo aspecto de la investigación y de la enseñanza, y concretamente de la investigación y la enseñanza universitaria.

LA ENSEÑANZA MEDIA

La acentuación de los aspectos sociales de la educación es notoria en los terrenos de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Técnica, que acabo de examinar. Pero también pueden ponerse bajo el mismo signo las reformas acometidas últimamente en la Enseñanza Media, en el régimen de protección escolar, en el campo bibliotecario y en la extensión cultural. Todas estas reformas—en buena parte iniciadas por mi antecesor en el Ministerio—tienden a abrir los marcos dentro de los cuales se mueven hasta la fecha las actividades docentes, extendiendo éstas a núcleos sociales populares y a las clases adultas.

La Enseñanza Media ha sido objeto de algunas reformas cuyo contenido preciso debo comentar aquí, cuando menos para disipar equívocos. El Decreto de Extensión de la Enseñanza Media de 26 de julio de 1956 abre la posibilidad de establecer, en dependencia de los Institutos, secciones filiales para las enseñanzas del Bachillerato Elemental. Estas secciones se localizarán, por de pronto, en las zonas suburbanas de nuestras grandes poblaciones. Ha de tenerse en cuenta que la distribución geográfica de nuestros centros oficiales de Enseñanza Media deja de hecho abandonados barrios enteros. Es notable, por ejemplo, que

seis de los siete Institutos de Barcelona están agrupados en un área inferior a la cuarta parte del casco urbano, y por lo que toca a Madrid no existe hasta la fecha ningún Instituto en ninguna de sus superpobladas zonas periféricas.

A la vez que estas secciones, el Decreto de 26 de julio prevé la apertura de estudios nocturnos para trabajadores adultos. Nótese, pues, que ambos modos de extensión van dirigidos a zonas de población hasta ahora fuera de la iniciativa ministerial en el orden de la enseñanza secundaria. Son redes que se lanzan más allá de los lugares en los que hasta la fecha nos veníamos moviendo. Esto ha aconsejado adaptar los programas a la novedad de su función, podando de ellos el latín y concentrando y simplificando las demás asignaturas.

EL PROBLEMA DEL LATÍN

La supresión del Latín no implica en absoluto el comienzo de un giro antihumanista en nuestra enseñanza. Quisiera dejar esto claro. Hoy día cursan la enseñanza media unos trescientos mil alumnos, y esta cifra aumenta todos los años. Pues bien: espero que ninguno de esos trescientos mil alumnos, y ninguno tampoco de los incluidos en el incremento ordinario, dejen de estudiar el Latín. La supresión se refiere precisamente al alumno nuevo que afluirá a las aulas en virtud del incremento extraordinario aportado por las secciones filiales y los estudios nocturnos. El Latín, y con él el Griego en la opción de Letras, seguirán siendo materia obligada en los centros hasta hoy existentes.

Este es el deseo ministerial. Los profesores de Latín deben saber, sin embargo, que hacer triunfar este deseo no es nada fácil. Hay una fuerte tendencia social en contra de los estudios clásicos, sin duda lamentable, pero que es necesario reconocer, aunque no sea sino para oponerse a ella de una manera activa. Es decir, no tanto con apologías y exultaciones difusas cuanto con rectificaciones metodológicas que hagan más eficaz el aprendizaje. El gran recurso dialéctico de los impugnadores del Latín está en mostrar la inanidad del resultado. Es un hecho que, en muchísimos casos, los alumnos del Grado Elemental, y aun los del Grado Superior, no llegan a adquirir la menor habituación con las lenguas clásicas; se limitan a descifrar trabajosamente unas cuantas líneas con ayuda del diccionario. Contrarrestar esta realidad con apelaciones a la gimnasia mental y al consiguiente valor formativo que implica el Latín es flaco argumento. Bien que sea el Latín gimnasia mental; pero además debe ser la puerta de ingreso en la formación humanista. Todo lenguaje tiene, aparte de su valor lógico, un valor como instrumento para apoderarse del mundo cultural, y en el caso del Latín y del Griego este valor de instrumento está al servicio del origen mismo de ese mundo. El profesor de lenguas clásicas debe transmitir a sus alumnos una sensación de originalidad; si no lo logra, su misión fracasará, y quedará expuesto al embate de los impugnadores.

Hay, no obstante, hechos esperanzadores que no deben quedar en sombra; el Congreso de Estudios Clásicos celebrado el pasado año y la bibliografía pu-

blicada con tal ocasión mostraron un nivel bastante alto en los estudios de la ciencia de la antigüedad. Este nivel ha sido alcanzado, en buena parte, por el trabajo de los últimos quince años, y contrasta con el que existía—salvadas las excepciones naturales—antes de 1940. Los helenistas y latinistas, y con ellos todos los españoles, pueden estar orgullosos del camino recorrido. Yo les pediría ahora que reflexionaran en la conveniencia de aplicar su entusiasmo de un modo más intenso al problema didáctico. Problema que no es en absoluto marginal. De su resolución penden nada menos que la vigencia y el prestigio social del humanismo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hay otro aspecto en la Enseñanza Media, el de la formación del profesorado, que merecerá también atención muy particular del Ministerio. Durante los últimos diez o quince años ha estado el problema latente, y desde varios ángulos se abordó su solución. El problema es de fondo, porque afecta no sólo a la calidad de nuestra Enseñanza Media, sino también al tono y a la altura de la ciencia pedagógica en España, con repercusiones, por consecuencia, en todos los campos. Desde su origen, los Institutos españoles han mirado a la Universidad; en el plan de Quintana se llamaban incluso "Universidades provinciales". Esta orientación fué beneficiosa en buena parte; nuestros catedráticos de Instituto han sido y son científicos a la altura de los tiempos. Pero han tenido como contrapartida defectuosa cierta desatención (hablo, naturalmente, en términos generalísimos) a los temas pedagógicos en el sentido estricto, esto es, a las exigencias del sujeto docente y a esa función de jerarquización y ordenación de los saberes en que, como antes indiqué, toda buena pedagogía descansa.

Creo que estamos en trance, por fin, de remediar estos defectos; existe, cuando menos, la conciencia de su realidad. La Dirección de Enseñanza Media, a través del "Centro de Orientación Didáctica", ha organizado una serie de reuniones de profesores, tanto estatales como de Centros colegiados, que vienen teniendo una excelente aceptación. El resultado ideal de este esfuerzo—poco palpable, ciertamente, no debe esperarse aquí, como en ningún otro aspecto de la enseñanza, éxitos a corto plazo—será la implantación entre nosotros de tradiciones pedagógicas vivas, transmisibles de profesor a profesor. Para enseñar no hay, por descontado, fórmulas mágicas, pero sí puede crearse mediante una paciente concurrencia, de esfuerzos un hábito pedagógico que sea como la segunda naturaleza de todo docente.

PROTECCIÓN ESCOLAR

Bajo la misma rúbrica de acción social han de incluirse, como antes señalé, otras direcciones de la actividad del Ministerio. La protección escolar se ha reorganizado durante el año último; ahora lo que importa es conseguir el incremento de sus créditos.

A lo largo de 1956 hemos procedido a orientar la política de protección escolar en un triple sentido: pu-

blicidad de las convocatorias para que acudan a las mismas el mayor número posible de interesados; otorgamiento de todos los beneficios por concurso y previa propuesta de Tribunales o Jurados de especialistas, y aumento del número de dotaciones de becas dentro de las posibilidades de los créditos disponibles para estos fines, subrayando de modo especial el estímulo y tutela de los beneficiarios. Pretendemos que la protección escolar arraigue en la conciencia de nuestra sociedad como un imperativo de justicia, y por ello debemos tener la autenticidad de proclamar que en lo que toca al régimen de becas la situación de España es aún muy deficiente. Es preciso—repite—aumentar los créditos disponibles para la protección escolar, solicitar la colaboración de organismos oficiales y privados con este fin y acentuar las fórmulas previstas en la Ley de Protección Escolar para ayudar a los estudiantes y estimular el perfeccionamiento profesional de los graduados y los profesores. El camino por recorrer es todavía muy largo, y yo ruego a todos los señores consejeros que tengan presentes estas apremiantes necesidades de la justicia social en la enseñanza cuando hayan de informar proyectos o expedientes que se relacionen directa o indirectamente con la protección escolar.

Sin embargo, por lo que a la Enseñanza Universitaria respecta, y aun a la Media, hay una circunstancia que no puedo dejar en sombra: ¿Merecen realmente una protección escolar muchos de nuestros estudiantes? Por causas sociales profundas, que aquí sería largo examinar, me parece que es preciso condicionar la respuesta. En el orden objetivo y externo de la justicia social referida a la igualdad de oportunidades escolares, no se puede hacer tan sólo cuenta del capítulo de necesidades, sino también del capítulo de méritos.

Dicho de otro modo, yo espero que todo muchacho español capaz no esté ausente de ningún orden de estudios ni de las profesiones a que aquéllos conducen. Pero todo muchacho capaz. Porque la protección escolar, en general, no consiste en la tutela de los estudiantes procedentes de los sectores económicamente mal dotados, sino de los estudiantes con inteligencia y laboriosidad, cualquiera que sea el sector social a que pertenezcan. En los económicamente inferiores, el planteamiento será más urgente e intenso, pero no radicalmente distinto. Porque, me atrevería a decir, el problema no es de beneficencia escolar, sino de sanidad escolar.

Por ello, la vía de las becas, exenciones y otras ayudas análogas apunta solamente el aspecto que pudiéramos llamar positivo del problema; me parece también importante otro de carácter negativo: el rigor en la selección de los becarios y aun en el de la misma selección académica. No basta con que ayudemos, cada día en mayor medida, a quienes van a ingresar en los estudios superiores sin otros medios que su talento. Es preciso también descargar aulas y laboratorios y desviar hacia otras profesiones más concordantes con su vocación a quienes no tienen más razón para ocuparlas que la pura inercia económica o social. Si no debe tolerarse una discriminación económica, debe agudizarse una selección académica. El rigor docente no es sólo un deber científico, sino un deber social.

Comprendo perfectamente que estoy abusando de

vuestro tiempo y de vuestra atención. Son muchos los problemas que la política educativa despliega ante nosotros, y aun habiendo intentado ceñirme a los más característicos de nuestra coyuntura inmediata, esta larga exposición tiene que resultar insoportable.

OTRAS RAMAS DE LA EDUCACIÓN

Prescindo, pues, por hoy, de las reformas acometidas durante los meses últimos en la enseñanza laboral, concretamente la fusión del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional con la Junta Central de Formación Profesional e Industrial, primer paso en el camino de simplificar y armonizar las actividades docentes señaladas a ellos, de tan paralela significación. Prescindo también de la zona de las Bellas Artes, cuyo aspecto más urgente y grave, a mi juicio, es el interno de organización de las enseñanzas. El Ministerio estudia la redacción de una Ley general de Enseñanzas Artísticas, que en su día será sometida a vuestro conocimiento y dictamen. Revisión de los planes de estudio, reorganización y puesta a punto del

profesorado, tanto en los Conservatorios como en las Escuelas de Bellas Artes, coordinándolas con las de Artes y Oficios para lograr en éstas los centros de educación media de que hoy se carece en este tipo de enseñanzas.

Tanto en este orden de las actividades artísticas como en el de las bibliotecas y en el de los trabajos de extensión cultural, el Ministerio se propone trabajar en áreas extensas y populares. Esperamos aumentar durante este año el número de bibliotecas populares, completar la difusión de los métodos audiovisuales y lanzar una colección literaria muy selecta y de gran baratura. Todo trabajo de extensión cultural es delicado; aquí volvemos a encontrarnos más agudamente, si cabe, que en lo que respecta a los órdenes escolares tradicionales, con esa necesidad de ordenar según su jerarquía a los saberes que está en la raíz de toda acción docente.

Y con esto termino. El Ministerio, y en primer término el Ministro, se complace en manifestar a los antiguos consejeros su gratitud; a los nuevos, su bienvenida, y a todos, el ruego y la esperanza de una ayuda eficaz y de una crítica edificante.

inf. extranjera

La selección del profesorado de enseñanza media en los Estados Unidos de América *

El orden de la educación escapa a la competencia del Gobierno federal de los Estados Unidos de América, como materia no mencionada en el texto constitucional de la Unión y, por tanto, no delegada en su Ejecutivo (1), de donde no se desprende, empero, un poder omnímodo de los diversos Estados sobre tal materia, ya que, conforme a la enmienda 14 del texto político fundamental, también ellos han de moverse dentro de unos términos que pudiéramos llamar "constitucionales".

Todas las Constituciones de los Estados miembros de la Unión comprenden algunas reglas concernientes a la educación; sin embargo, bien puede decirse que las disposiciones sobre formación y reclutamiento del profesorado, concretamente en el grado medio, permanecen en su totalidad dentro del ámbito de los reglamentos, como una manifestación de la potestad reglamentaria, en sentido estricto, de los Estados.

Pónese de relieve todo esto para justificar la imposi-

(*) Aparte de las informaciones obtenidas directamente, las referencias legales contenidas en el presente artículo están tomadas de Madaline Kinter Remmlein: *School Law*, Nueva York, McGraw-Hill, Series in Education, 1950; National Education Association: "The Legal Status of the Public-School Teacher", *Research Bulletin*, Washington, abril 1947.

(1) Conforme a la enmienda 10 a la Constitución federal.

bilidad de ofrecer una visión completa de la realidad norteamericana en el campo de nuestro estudio. Será necesario presentar únicamente líneas generales, reglas comunes, con alguna que otra mención característica que ofrezca un interés especial, pues, por lo demás, desde los términos del nombramiento de los profesores hasta la propia denominación de la autoridad que gobierna cada distrito escolar (*school board*, *board of trustees*, *board of education*, *school directors*, *school committee*), las diferencias son notorias de un Estado a otro.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Por cuanto hace a la organización de la Enseñanza Media, en su conjunto, es interesante recordar la existencia de dos tipos de Centros, cuya diversidad repercute en los requisitos exigidos al profesorado; nos referimos al *college* y a la *secondary school* o *high school*. El nombre de Colegio se reserva a aquellos Centros que poseen la facultad de conferir el grado de bachiller; la Escuela secundaria es un Centro en el que se sigue un ciclo cuatrienal preparatorio para el Colegio.

Desde el punto de vista jurídico-administrativo, conviene recordar también una división, que, respecto de las condiciones para ejercer la enseñanza, no tiene, sin embargo, una importancia fundamental: es la que se da entre *public schools* y *private schools*; bajo esta última denominación se entienden comprendidas tanto las escuelas medias sostenidas por la Iglesia, diocesanas, parroquiales y "privadas" (es decir, pertenecientes a Institutos religiosos), como las seculares y las de otras confesiones.

EL PROFESORADO

Las reglas contenidas en la legislación de los Estados hacen referencia inmediata al profesorado oficial