

regular conocimiento de la morfología sobre el cual podrá moverse el muchacho con seguridad; éste ha llegado a traducir unas—no pocas—pequeñas frases, cuyo vocabulario, bien repasado, no olvidará fácilmente; ya percibe a menudo el sujeto de las oraciones... ¡Tal vez podamos llegar lejos!

Pero se inicia el segundo curso. La clase, con raras excepciones, olvidó casi todo en las vacaciones veraniegas. (En España no hay la saludable costumbre de imponer unos beneficiosos ejercicios a los alumnos de los Centros estatales ni se logra su cumplimiento, aunque se aconseje, en los privados, salvo en ciertos colegios cuyas plazas interesan a los alumnos conservar. Los padres suelen descuidarse.) Se empieza por recordar, y ampliar, todo lo aprendido memorísticamente el curso anterior, con buen éxito porque el alumno trabaja cómodamente sobre asunto conocido y con la ventaja de un año más de edad. Se trata de hacer razonar al alumno con el conocimiento de la sintaxis, intensificando las prácticas de traducción, ya algo más complicadas, y... se inicia el fracaso. El alumno se rebela contra todo lo que no sea absolutamente fácil, claro y—si puede ser—ya sabido; empieza a fallar; las notas bajan; se amengua el interés y, en consecuencia, cunde la indiferencia. ¿Cómo se explica que alumnos que están aprendiendo simultáneamente sintaxis castellana y latina no sean capaces ya, a sus once o doce años, de distinguir las características de oraciones transitivas y copulativas? (Lo peor es que no lo aprenderán en dos ni en tres años.) Y ya no es desechable un 10% de la clase; es muy bien el 90% o más. Comienza a apagarse el optimismo del profesor. ¿Cómo va a llegar a traducir el muchacho que con tenaz empeño no quiere saber nada de la sintaxis, el más sólido puntal de la traducción? En consecuencia, las notas bajan y aumenta el número de caídos. El resultado final es sen-

siblemente inferior al del curso anterior; son muy pocos los que han avanzado; el resto se ha estancado o ha retrocedido. El profesor se desanima: el avance ha sido mediocre para un segundo curso; el alumno es incapaz de verter al español una oración latina compuesta, no puede salir de frasecitas de principiante y, lo que es peor, no se da cuenta de si su traducción tiene o no sentido en su propio idioma. Y conste que en estas experiencias está descartado el uso del diccionario. La frase, propuesta en el encerado, sólo contiene vocablos cuyo significado debe haber preparado el alumno previamente. Pero la realidad es que no se traduce sólo a base de significados.

La situación se agrava en el curso siguiente, en el que, tras un rápido repaso de lo bien sabido y afianzamiento concienzudo de las formas verbales y el vocabulario aprendido anteriormente, se entra de lleno en la traducción de pequeños trozos, ampliación de vocabulario—partículas y pretéritos y supinos a cuanto más—y sintaxis de oraciones compuestas. Termina el curso—que ahora ya remata con el Examen de Grado—con un modestísimo avance y este resultado: la generalidad de los alumnos podrá hacer un rutinario análisis morfológico más o menos completo, pocos son capaces de distinguir los elementos de oración—el análisis de oraciones es excepcional—y menos aún los que hacen una traducción racional. Claro que en un ejercicio escrito son menos los que presentan análisis sintáctico que traducción, es decir, que los que creen poder traducir; pero ¡qué traducciones! Algunas son dignas de exposición. Este es el natural resultado de la falta de colaboración del alumno. ¿Su remedio?...

ROSARIO ALCÁNTARA

Profesora del Instituto "Cervantes",
de Madrid

estudios

Apuntes sobre el Bachillerato en España*

La formación del profesorado

I

Opinión desgraciadamente muy extendida en España es la de que quien sabe una disciplina puede sin más enseñarla. Es, en efecto, evidente que el que no sabe no puede enseñar. Pero no menos evidente es que el enseñar es un hacer y que, por tanto, requiere un arte de ese hacer. Ese arte es el que se refiere a las relaciones del enseñante con el alumno, a la perspectiva del saber en el momento de su transmi-

sión—ni el orden de la investigación, ni el orden de la exposición lógica coinciden con el orden de la transmisión y adquisición del saber, orden pedagógico—y a la utilización de los medios ocasionales que la circunstancia brinda al maestro. Lo primero es lo que tradicionalmente se trata de estudiar, en sus fundamentos, en la psicología de la infancia y juvenil; lo segundo, entra dentro de la metodología pedagógica, y lo tercero, quedaría encomendado a una consideración de la casuística universal, oportunismo o fortuna humana, difícil en verdad de delimitar teóricamente de un modo positivo, pero que quizá se pueda entender con ejemplos. La enseñanza, partiendo de las "cosas", puede realizarla el maestro, y de hecho así la realiza el buen maestro con ocasión de las que tiene a mano. Mi antiguo maestro, el escritor Zeda (Francisco Fernández Villegas, autor del famoso cuento que ha dado origen a la comedia *La muralla*) me decía que, el primer día que tuvo que dar una lección de cosas a un grupo de pequeños escolares, no tenía a mano material alguno en la escuela y hubo de comenzar explicando lo primero que encontró en su bolsillo: su caja de cerillas. Pero ¡cuánta geometría podía explicarse con ocasión de

* Véase el núm. 61 de esta REVISTA págs. 35-38.

aquel cajoncito de cartón! Y ¡cuánta física y química! Y ¡cuánta sociología!

II

La existencia de personas con *vis* pedagógica no hace sino que nos lamentemos de que tales personas no hayan reforzado sus dotes naturales con la ayuda del arte (1). Ahora bien: por lo que se refiere a la segunda enseñanza, no existe en España institución alguna encaminada a instaurarla entre los aspirantes a la docencia; tan sólo el Centro de Orientación Didáctica se ha preocupado durante los dos últimos cursos de modernizar los métodos de los ya ejercientes. El profesorado es elegido en virtud de la mera exposición de su saber teórico en las oposiciones y nada más se le pide. El opositor salta de su gabinete de estudio a la cátedra sin más preparación. La existencia de una "memoria pedagógica" en el transcurso de los ejercicios de la oposición refuerza nuestra afirmación, pues ella es también exhibición de un saber teórico, y el ejercicio llamado de "la lección" no es sino una exposición más de la suficiencia del opositor, apoyada en una gran preparación libresca.

Pudiera objetarse que el profesorado auxiliar, especialmente los antiguos auxiliares y los recentísimos adjuntos, han sido seleccionados tras años de práctica docente. Esto es cierto en un principio, pero habrá de reconocerse que esta práctica no ha sido nunca guiada ni corregida, salvo por la propia experiencia, que, valiosa siempre, deja desaprovechada la experiencia ordenada científicamente; es decir, el arte de enseñar. Tampoco nuestros usos sociales nos garantizan que los informes favorables de los directores de los Centros sean objetivamente válidos.

III

No existe hoy una formación del profesorado de catedráticos y adjuntos. Los catedráticos ingresan en el escalafón mediante unos ejercicios, llamados oposiciones, demostrativos de su saber teórico. El profesorado adjunto ha ingresado hasta la fecha por procedimientos varios, originados siempre por la urgencia de darles estabilidad en premio a sus servicios, procedimientos que, en conjunto, no han sido otra cosa que una prueba científica teórica. El caso ha sido siempre el mismo: prueba científica, ausencia de arte pedagógico, de entrenamiento guiado, vigilado y corregido; ausencia, en fin, de garantías de una buena conducta moral y pedagógica.

(1) "Por grande que sea su *savoir faire* profesional, un maestro no podrá ejercer sobre sus alumnos el género de influencia que debe esperarse de él si no ha recibido una verdadera educación en el más amplio sentido del vocablo. Pero, a su vez, nadie, por instruido que sea, puede enseñar con el máximo de eficacia sin tener una formación técnica especializada. A menudo se dice que ciertas personas tienen dotes naturales tan grandes—se les llama maestros natos—, que pueden dar una enseñanza notable sin haber pasado por una formación profesional. Este argumento se utiliza en pro de la costumbre de nombrar a diplomados de Universidades que no han recibido formación pedagógica. Argumento especioso... sacaría más fruto de sus dotes naturales si se le hubiera enseñado a utilizarlas de la mejor manera posible." (C. A. Richardson, en el informe publicado por la Unesco acerca de la formación profesional del profesorado en Inglaterra.)

Es necesario, hay que decirlo pronto, que el profesor sea un hombre competente en su disciplina. Locura sería suprimir las pruebas que acreditan tal competencia; al contrario, hay que reforzarlas, pero hay que insistir, además, en el adiestramiento, en la formación pedagógica. Es obvio que esta formación pedagógica requiere un lugar donde se lleve a cabo, un Centro donde se eduquen y adiestren los futuros profesores de la segunda enseñanza; en una palabra, un Centro Modelo o Normal. Alguna vez se pensó que este Centro debía ser el Doctorado de la Facultad de Filosofía, pero esto nunca se llevó a cabo. Gil y Zárate, principal responsable de la primera gran organización de nuestra enseñanza—la reforma de 1845, continuación de la iniciada por el duque de Rivas en 1838—, organizó una escuela normal para formar profesores de segunda enseñanza que, ensayada en 1847 y "habiendo probado bien", se creó definitivamente en 1850 con el nombre de Escuela normal de Filosofía (2). No subsistió ni dió los fru-

(2) Gil y Zárate, en su libro, siempre interesante, *De la Instrucción Pública en España* (Madrid, 1855), plantea juiciosamente el problema de la formación del profesorado de enseñanza media. El tuvo que enfrentarse con el problema por primera vez. Fué el creador, en 1845, de los Institutos. Los españoles llevábamos cincuenta años de retraso. El problema había sido resuelto en sus líneas generales con la secularización de la enseñanza en Alemania, en 1787, y en 1802 con la legislación napoleónica sobre *Lycées*. Los mil incidentes funestos para un desarrollo normal de la vida docente ocurridos en España desde la expulsión de los jesuitas, a mediados del siglo XVIII, no permitieron a nuestro país crear una segunda enseñanza hasta bien entrado el siglo XIX. Las dificultades de Gil y Zárate, primer director de enseñanza y luego colaborador constante y oído de los poderes públicos, fueron inmensas. No encuentra profesorado capaz—él confiesa que, a duras penas, encontró diez personas que fueran capaces de enseñar griego en la Universidad—y tuvo que reclutarlos con prudencia, como verá el curioso en la página que copiamos a continuación: "En dos puntos capitales estribaba la buena organización de los Institutos como la de todo establecimiento de enseñanza: en los profesores y en los medios materiales. Imposible era obtener, desde luego, catedráticos con los conocimientos y la experiencia que eran de desear: el estado de ilustración del país no lo permitía, y cuando tan atrasados se hallaban entre nosotros los estudios científicos y literarios, hubiera sido mucho exigir para unos establecimientos nacientes lo que con dificultad se encontraba para las Universidades mismas. El sistema de concurso o oposición era un medio ineficaz y desacertado: en la general ignorancia, tras de dar resultados engañosos, confiándose las plazas a sujetos poco aptos, hubiera creado derechos respetables e imposibilitado la enmienda cuando el error llegara a conocerse. Fuera de esto, la posición segura que de esa suerte se concedía a los nuevos catedráticos les quitaba el estímulo para trabajar, estudiar y perfeccionarse en su asignatura, porque la conservación de ella no dependía ya de su idoneidad y buenas prendas. Eligióse, pues, un medio que no ha dejado de conducir al acierto y que produjera aún mejores resultados, si en él se hubiera tenido todo el vigor que su buena aplicación exigía. Este medio fué el de obligar a los aspirantes a tomar el título de *regentes* para la asignatura que pretendían, haciendo los ejercicios en una Universidad; y el no nombrar al elegido sino con el carácter de interino hasta pasado cierto número de años, al cabo de los cuales ya se le permitía optar a la propiedad, en el caso de haber dado pruebas de poseer todas las cualidades requeridas en un buen catedrático. De esta suerte, además de exigirse, desde luego, en el profesor ciertas garantías de idoneidad, se le sujetaba a un largo noviciado, durante el cual podía acabar de adquirir los conocimientos que le faltasen y adiestrarse en la enseñanza, acreditando también su moralidad y buen comportamiento. El mal de este sistema ha consistido en el poco rigor de muchas Universidades para conceder el título de regente y en la condescendencia de las autoridades

tos que debiera. Tampoco la Facultad de Pedagogía, creada en 1932, atrajo a sí la formación del profesorado de Instituto. En definitiva, aquella Facultad, por razones particulares que no son del caso, vino a destruir el único Centro de formación de profesorado que existía en España—la Escuela Superior del Magisterio—, de donde salieron notables promociones de profesores de Escuela Normal y de inspectores de primera enseñanza. Para remediar esta deficiencia, pues, proponemos la creación de un Centro modelo o Instituto normal, pero manteniendo en la formación del profesorado el principio del examen previo de su competencia. Así, pues:

1) Los catedráticos y profesores adjuntos deben proceder de las facultades universitarias, es decir, estar en posesión del título de licenciado en Letras o en Ciencias.

2) Debe exigírseles un examen o prueba especial de aquellos conocimientos que van a transmitir a sus alumnos; pero dada la existencia de uno o varios Centros modelos,

3) Se les exigirá que presten, previamente a su admisión definitiva en los escalafones, sus servicios como *alumnos-maestros* en el Instituto o Institutos modelos o normales, Instituto o Institutos que, a su vez, pueden tener el carácter de experimentales.

Especifiquemos cada uno de estos tres apartados.

IV

El bachillerato tiene dos vertientes, cuya ignorancia ha originado siempre equívocos. Lo que se enseña en el bachillerato y el método con que se enseña tiene, mientras la edad del alumno no sobrepase los quince años, el aspecto de ser continuación de la Escuela primaria (3); pero, en una segunda

para prodigar alabanzas inmerecidas, y en las influencias de personas poderosas que conseguían la propiedad de las cátedras para sus protegidos, sin esperar a que transcurrieran los años prefijados, y no pocas veces a pesar de los informes desfavorables que contra ellos había." (Vol. II, págs. 64-65). El fondo social que traslucen las palabras de Gil y Zárate no ha variado grandemente en los cien años que van desde la publicación de su libro. Igualmente sigue en pie el tema de las oposiciones: "¿Cuál es el sistema preferible para nombrar los profesores?" El de la oposición tiene, sin duda, sus inconvenientes. No da siempre el mejor catedrático que pudiera desearse. Aleja a muchos hombres de mérito y reputación, que no quieren exponerse a los azares de un concurso y a la vergüenza de una derrota; y alienta, por el contrario, a la juventud locuaz y atrevida que, no teniendo nada que perder, no teme arrojarse al palenque, debiendo con frecuencia la victoria a ciertas dotes más brillantes que sólidas, de que suelen dejarse deslumbrar los jueces. Cierto es eso; pero el nombramiento libre por el Gobierno acarrea mayores males, concediendo al favor o a la impunidad lo que sólo debiera ser patrimonio del mérito." (*Id.*, vol. I, página 188.)

(3) No puedo por menos de tomar en cuenta aquí la importante opinión del famoso pedagogo D. M. B. Cossío, aunque no la comparto, quien, enamorado del sistema americano ("Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre su verdadero carácter de escuela superior, High School, prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y métodos de la escuela primaria, por ser el que más responde a su naturaleza."), rechaza para el Instituto su aspecto universitario. Ahora bien: en los EE.UU., el College se interpone entre la Universidad y la School. Sería cuestión de nombres y de llamar, en su segunda par-

etapa, el bachillerato apunta a la Universidad, es preuniversitario. Los catedráticos de Instituto tienen que saber descender al tipo de enseñanza de escuela primaria superior y, a la par, tienen que saber elevarse a una docencia casi universitaria. Esta flexibilidad, que sólo es posible dominando realmente los fundamentos científicos de una disciplina, exige que, naturalmente, el profesorado proceda de una formación estrictamente universitaria. Esta enseñanza universitaria o casi universitaria es la que da al bachillerato su carácter formativo-cultural (4). Universitaria, en el sentido tradicional del vocablo, quiere decir dirigida al saber enciclopédico de la época (nótese que los renacentistas tradujeron la palabra Universidad por la palabra Enciclopedia) (5). Lo que ocurre es que, por las vicisitudes de la Historia, la Universidad encierra hoy otros menesteres, a más de los puramente docentes, transmisores de la cultura de la época. La Universidad es hoy escuela de investigadores y siempre fué, y sigue siendo, eminentemente escuela facultativa (de Medicina, Derecho, etc.). Es decir, que a más de hogar del saber fundamental—humanidades—es transmisora de saberes técnicos especiales, dirigidos a los empleos de la vida diaria. Esto último lo fué siempre, y muy señaladamente, en la Edad Media. El sentido puramente humanístico—el acervo del saber de una época como lo mejor del contenido del hombre—es tardío en las Universidades. La investigación desinteresada es recentísima.

Lo que la Universidad tiene de enciclopedia, de conjunto del saber fundamental, lo comparte con el bachillerato en su segunda parte. Y en este sentido decimos que entre el bachillerato universitario y la transmisión de los saberes fundamentales por parte de la Universidad no hay diferencia de calidad, sino simplemente de grado, diferencia que se establece por la edad de los alumnos y su experiencia, que, naturalmente, es acumulativa.

V

No hay país al que la experiencia no haya enseñado que es preciso exigir una prueba científica al

te, al bachillerato College o Lycée, a la francesa. Queda siempre en pie que llega un momento en que, por su edad—antes quizá en España y países latinos que en Norteamérica—, los alumnos requieren precisamente nuevos métodos y objetos más amplios a su curiosidad. (*Vid.* M. B. Cossío: *De su jornada*. Madrid, 1929.)

(4) Sobre cómo el núcleo esencial de la docencia universitaria debe ser la cultura "como sistema de las ideas vigentes en una época", *vid.* ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*. (Obras completas, vol. II.) Madrid, 1951, 2.^a edición. Allí encuentra quien lo desee claras elucidaciones entre investigación, saber científico y cultura, tres expresiones que conviene distinguir, y que son la base de las tres actividades reales de la Universidad. La última es aquella que el Instituto comparte, en su esfera, con la Universidad.

(5) El escudo de la Universidad de Salamanca tiene grabado en griego: "La Enciclopedia (Universidad) para los Reyes. Los Reyes para la Enciclopedia (Universidad)." Los griegos entendieron por *enciclopedia* la instrucción en total o el sistema completo de saberes. Plinio, en su *Historia Natural*, dice:

Iam omnia attingenda quae Graeci tes egkuklopaideias,

refiriéndose a que su libro trata de todo el saber. Este es el sentido humanístico de la Universidad, no su profesional.

profesorado. Lo que ocurre es que esta prueba se lleva a cabo de diferentes maneras o, si se quiere, que aquí la palabra prueba es equívoca. Es posible que un científico que haya de explicar histología en una Universidad no tenga por qué hacer unos ejercicios públicos—"oposición"—de su saber. Debe bastar con el crédito científico entre sus colegas—y esto sería la *prueba* de su aptitud para la cátedra—. Pero ello supone, sea dicho de paso, un estado casi perfecto de la "sociedad de los científicos", una ausencia de banderías, de escuelas, de "grupos" entre los científicos, que sólo en una sociedad muy ricamente dotada no se manifestarían como dañosos. Pero el caso del profesorado de segunda enseñanza no es el de los científicos que van a enseñar una especialidad tan diferenciada como la histología... Al profesor de segunda enseñanza hay que reclutarlo casi en masa, y lo que se pide es el dominio de una disciplina elemental—matemática, física, lengua española, etc.—; la prueba—oposición, agregación, habilitación (el nombre no hace al caso)—es indispensable. Ahora bien: que esa prueba de suficiencia debe ser *tan sólo* la puerta para el ingreso en el Instituto normal o modelo, en el que el candidato habrá de sufrir un entrenamiento o educación pedagógica antes de su nombramiento definitivo y reforzado, es algo que me parece indiscutible. El universitario pasaría, pues, tras la prueba científica, a ser un alumno-maestro en el Instituto Normal, en el que su adiestramiento consistiría:

- a) En un refuerzo de sus saberes. El Instituto modelo tendría un carácter post o superuniversitario y en él se darían cursos y seminarios, a cargo de personas eminentes.
- b) En una educación teórico-práctica-pedagógica, principalmente en cursos de psicología y de metodología, experimentalmente desarrollados, utilizando los alumnos del Centro.
- c) En un entrenamiento real como maestro de clases, enseñando efectivamente en ellas; y
- d) En un entrenamiento pedagógico profesional, practicando como ayudante-colaborador y asistente en las clases de los profesores ya catedráticos del Instituto Normal.

La permanencia de un mínimo de dos años en el Instituto Normal o Modelo habilitaría para la enseñanza. Estos profesores habrían de salir del Instituto Modelo colocados, con un sueldo vital y la categoría de profesores, pudiendo posteriormente presentarse a un ejercicio superior de suficiencia—[nueva oposición!—acompañados de la hoja de experiencia pedagógica, ejercicio que les concedería el grado de catedráticos, con las consiguientes ventajas económicas.

Aconsejan la distinción de ambos grados: profesor adjunto, o mejor, encargado de enseñanza y catedrático, las siguientes razones:

- 1.^a La natural diferencia de las capacidades personales, que en el mundo intelectual no admite equiparación ni igualitarismo.
- 2.^a La necesidad de emulación, motor que nada puede anular.
- 3.^a El sentido aristocrático o de jerarquía que no puede faltar en ninguna colectividad humana.

VI

No debe abandonarse este punto de la formación del profesorado sin hacer una indicación, fundamental desde muchos puntos de vista. Parece inevitable la distinción, en nuestros hábitos científicos, entre Letras y Ciencias. Se establece así una separación tajante entre ambos tipos de profesorado. Respecto al contenido de ambos, Ciencia y Letras, la separación viene dada por las materias y objetos del saber y también por los métodos. El Instituto modelo obviaría en lo posible los inconvenientes de esta separación. Primero interesando a unos y otros profesores en la común tarea pedagógica, ofreciéndoles un terreno común: la propia enseñanza y sus métodos. Segundo, situando a unos y otros en el horizonte del saber como tal saber, común a los terrenos científicos y literarios. Sería algo así como elevarlos a la potencia filosófica, arrancándolos del aldeanismo científico. Pero aún se reforzaría esta comunidad de intereses si dentro de cada campo, Ciencias o Letras, se exigiera una cultura común. Pienso en este momento en la imprescindible urgencia de que todo el profesorado de letras sufriera en el examen de entrada en el Instituto modelo un examen serio de latín y griego. Esto daría un fondo común de cultura e intereses a los profesores de letras, útil para ellos y ¡para los alumnos! Aunque sea descender a un por menor cotidiano, he de hacer notar que la fobia al latín de los alumnos de estos años procede en gran parte de la ignorancia que de esta materia tienen los profesores, quienes no respaldan su enseñanza en la gran tradición grecolatina. El alumno mira al latín como una *asignatura*, desconectada e inútil por tanto. La *agregación* francesa se ha apoyado siempre en el latín—para cualquier materia de letras—y es ejemplo que debe seguirse. Una costumbre secular ha exigido en las Universidades del Centro de Europa el griego y el latín a quienes estudiaran medicina. Una visión superficial traería a cuento una tradición ya inexplicable o la costumbre de recetar en latín o la necesidad de entender de etimología. Esta superficialidad llevó a transformar el griego en el famoso plan Callejo, en asignatura de *terminología* (dada por el catedrático de agricultura, porque tenía pocas horas de clase).

Pero la razón profunda—aparte de la histórica—está en que en esos países se sentía que el conocimiento de la Naturaleza—ejemplarmente "el hombre"—estaba ligado a una actitud de la mente humana adoptada genialmente por el mundo antiguo grecorromano, particularmente por el griego. Tenía, pues, que seguir unido el conocimiento de aquel mundo—dado a través de su lengua—con el conocimiento del "mundo natural". He aquí una conexión genial en el más literal sentido de la palabra, entre Ciencias y Letras.

VII

La carrera, para ser plenamente profesor de Instituto, no terminaría en sus pruebas de admisión en el Instituto modelo, ni en su adiestramiento en el mismo. Su formación debería seguir en una actuación de prueba durante dos años en el Centro a que la Ad-

ministración, por el procedimiento que imagine, le hubiera destinado. Cumplido este último requisito a satisfacción del director del Centro y de la Inspección—aquí, pieza fundamental—, el candidato pasaría a los escalafones del profesorado. Su ascenso a la categoría de catedrático, hemos dicho que sería objeto de una nueva y superior prueba teórica ante un tribunal especializado científicamente en Madrid.

Proponemos una carrera llena de dificultades, pero todas ellas garantías de la capacidad y aptitud de los profesores. Es claro que todos los problemas de la enseñanza son sinérgicos. Un profesorado competente, pero mal pagado, será en gran parte ineficaz; un profesorado bien pagado, pero torpemente elegido, tendrá tal vez gran "espíritu de cuerpo"

Institutos Laborales y Bibliotecas

Por una ley de 16 de julio de 1949 se creó en España la Enseñanza Laboral. A fines de este año se constituyeron los quince primeros Institutos Laborales, cuyo número—al término de 1953—alcanzaba ya la cifra de sesenta. Desde entonces, y en sus tres modalidades fundamentales (agrícola-ganadera o forestal, marítimo-pesquera e industrial-minera), han seguido aumentando considerablemente. Se han formado, quizá, a un ritmo rápido, al tiempo que se ha hablado bastante y se ha escrito mucho más en la Prensa diaria y en diversas revistas, especialmente en las de carácter pedagógico y cultural, sobre muy diferentes aspectos y problemas que esta nueva clase de enseñanza plantea y resuelve. Así, numerosas páginas de esta revista—ya desde su primer número, en abril de 1952—han venido prestando particular atención a la naciente enseñanza laboral. Pero, a pesar de esta abundante bibliografía, volandera y dispersa en hojas de periódico y de revista, apenas se ha escrito sobre las bibliotecas de los Institutos Laborales, o, por decirlo con mayor amplitud, acerca de estos nuevos Centros en relación con las Bibliotecas y con la urgente necesidad de fomentar y orientar la lectura pública en los medios rurales (1).

Tal es el tema objeto de este trabajo, cuyo interés social y cultural es indudable y no creo, por ello, que necesite demostrarse. Sí será conveniente esquematizar antes los supuestos sobre los que planteo cuanto voy a exponer en este artículo, los cuales, por este orden, implican los aspectos siguientes: 1.º A qué deben aspirar los Institutos Laborales. 2.º El problema de la lectura rural. 3.º Las bibliotecas de los Institutos Laborales y su proyección social. 4.º Coexistencia de biblio-

(1) Tan sólo es posible citar la crónica, sin firma, "I Curso para la Formación Técnica de Bibliotecarios de los Institutos Laborales", en *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* núm. 29, junio de 1955, págs. 26-32, y mi artículo "Las Bibliotecas de Enseñanza Media y Laboral", también publicado en el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* núm. 36, enero-marzo de 1956, págs. 207-209. De ambos trabajos recojo aquí algunos datos.

—por su prestancia económico-social—, pero será un conjunto de pedantes ineficaces. No puede haber buenos catedráticos de Instituto sin buena Universidad, ni buena Universidad sin un Ministerio de Educación Nacional bienintencionado e ilustrado que sepa—en nuestra época centralista y dirigista—lo que tiene que hacer en la Universidad, etc. Pero, si una voluntad férrea apretara uno de los tornillos, tal vez se reajustaran los otros. En nuestro caso hay un hecho evidente que abona la esperanza: la sociedad española ha llegado a un punto en que *necesita miles de bachilleres competentes*. Si el Estado no acude a crearlos racionalmente, otros sectores de la sociedad se pondrán a la obra.

M. CARDENAL RACHETA

tecas en algunos medios rurales; y 5.º Necesidad de una inteligente y armoniosa coordinación.

A QUÉ DEBEN ASPIRAR LOS INSTITUTOS LABORALES

No es preciso definir aquí, precisamente, los Institutos Laborales. Todos sabemos que encierran, en principio, un propósito de renovación social, ya que, como ha dicho en estas mismas páginas una autorizada opinión (2), tratan de "mejorar la estructura de la sociedad española, redimiendo del proletariado a importantes núcleos de la población". Tal es la finalidad que se marca a sí misma la ley de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949, la cual pretende ampliar la formación de nuestros productores. Así, se ha dicho y repetido alguna vez que estos nuevos Centros no tratan de hacer más bachilleres, sino de dotar a los trabajadores del campo—en sus diversas modalidades—de un nivel profesional y cultural más alto.

De otra parte, esta enseñanza laboral—todavía en régimen inicial o abierto, es decir, de amplia comprensión en busca de su mayor perfeccionamiento—pretende ser, como es lógico, una enseñanza de ahusadas características locales, comarcales o regionales. Las estadísticas lo corroboran, cuando señalan que el 86 por 100 de los alumnos de estos nuevos Institutos residen en la propia localidad donde se hallan enclavados, y el 14 por 100 restante, en localidades próximas de la misma comarca.

Pero, volviendo a su verdadera orientación, podemos convenir que estos nuevos Centros han sido creados para llevar a la población rural los modernos procedimientos técnicos, con objeto de que los pueblos sacudan la modorra y el letargo en que vegetan desde hace siglos hasta que se capaciten e incorporen a la vida actual, consiguiendo, paralelamente, una progresiva elevación de su nivel económico, técnico y cultural, que si no los equipare, sí los aproxime, cada vez más, al nivel de los núcleos urbanos.

Sin embargo, esta elevada misión—amplia y ambiciosa a la vez—que, desde su comienzo, está reservada a los Institutos Laborales, no se puede llevar a

(2) F. GARRIDO FALLA: "Consideraciones sociológicas sobre la Enseñanza Laboral", en *REVISTA DE EDUCACIÓN* núm. 1, abril de 1952, págs. 3-9.