

# Revista de EDUCACION

77

*ESTUDIOS.*—ANTONIO ALCOBA: Educación desde el límite del hombre (57-63) \* SALVADOR MAÑERO: El humanismo clásico como pedagogía fundamental en el bachillerato preuniversitario (63-73) \* *CRONICA.* GRATINIANO NIETO: Archivos, Bibliotecas y Museos en el año 1957 (73-7) \* *CARTAS A LA REDACCION.*—ANTONIO DE LOS REYES: Televisión y Educación (77-8) \* JORGE JORDANA FUENTES: El derecho al estudio (79) \* *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (79-82) \* *RESEÑA DE LIBROS* (82) \* *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (83-8)

AÑO VII \* VOL. XXVII \* 2.ª QUINCENA MARZO \* NUM. 77  
MADRID, 1958



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION  
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS  
ACTUALIDAD EDUCATIVA

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas* \* *Jacques Bousquet* \* *Manuel Cardenal Iracheta* \* *Enrique Casamayor* (Secretario de Redacción) \* *Rodrigo Fernández-Carvajal* (Jefe de Redacción) \* *Feliciano L. Gelices* \* *Emilio Lorenzo Criado* \* *Adolfo Maíllo* \* *Arsenio Pacios* \* *Pedro Puig Adam* \* *Manuel M. Salcedo* (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) \* *Francisco Secadas* \* *Manuel Ubeda, O. P.* \* *Mariano Yela Granizo.*

\* \*

*Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son 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.*

\* \*

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	Ptas.		Ptas.	Ptas.	
España .....	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica .....	18	España .....	200	España .....	105
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	300	Iberoamérica .....	160
Número atrasado .....	20	Extranjero .....	360	Extranjero .....	190

\* \*

REDACCIÓN: Alcalá, 34, 1.ª dcha. T. 322764 y 321300, Ext. 353.

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 78 (1.ª QUINCENA ABRIL)

entre otros originales: EUGENIO FRUTOS, CORTÉS: Necesidad de una orientación psicopedagógica para la Enseñanza Media \* SALVADOR MAÑERO: El humanismo clásico como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario (conclusión) \* CARLOS SÁN-

CHEZ DEL RÍO Y PEGUERO: Variedades universitarias \* ENRIQUE WARLETA: Escuelas radiofónicas en Colombia, etc., y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12, Madrid.

Depósito legal M. 57-1958.

# estudios

## Educación desde el límite del hombre

Conviene examinar con un mínimo de atención una de las más prometedoras perspectivas que se abren hoy ante la pedagogía. El presente tiene siempre algo de encrucijada, de trivio, donde se solicita al mismo tiempo nuestra atención en diversas direcciones. No podemos emprender nuestro viaje al futuro tomando cualquier camino al azar. Para resolvernos con plena responsabilidad necesitamos hacer nuestra elección sobre la base de auténticas razones y criterios ciertos.

La pedagogía actual presenta multitud de facetas. A medida que nos vamos aproximando a ellas y las miramos de cerca, su número y su diversidad disminuyen. Siempre queda, sin embargo, un mínimo de concepciones educativas irreducible entre sí. Algunas son supervivencias; otras, dilataciones injustificadas de conceptos y procesos puramente instrumentales. Entre las restantes—visiones totales del problema educativo—hay una, más sugerida que realizada, todavía latente, que se presenta con caracteres únicos que la destacan sobre otras. Por eso nuestras energías se ven obligadas a polarizarse en torno a ella. Se trata de algunos brotes donde se presiente el florecimiento de una educación y de una pedagogía realizadas desde el punto de vista de las limitaciones humanas.

Esas notas de que viene ornada y que nos fuerzan a dedicarle un estudio preferente son varias. En primer lugar, su capacidad para darnos razón de todas las demás concepciones de la educación, para hacernos comprender la teoría pedagógica y las realizaciones prácticas del presente y del pasado en su totalidad. A través de ella podemos ver además con la máxima claridad el sentido mismo de la educación, su papel en la totalidad de la existencia, su puesto en la vida humana, sus conexiones con las otras actividades propias del hombre.

Por otra parte, es la concepción educativa exigida por el desarrollo que hasta hoy ha alcanzado la pedagogía. Es una visión del problema que responde plenamente al nivel a que ha llegado la variación histórica del punto de vista en la educación de un modo paralelo a la variación del punto de vista peculiar de cada una de las demás actividades humanas.

Pero, si todo esto fuera poco, posibilita, fundamenta y determina una consecuente "técnica educativa" de la máxima eficacia.

La concepción educativa, en cuyo estudio entramos ya en este momento, concibe ante todo la educación como un "hacer humano", algo que el hombre hace. Es decir, una ocupación ejercitada por el hombre sobre el hombre mismo en virtud de razones, a la vista de determinados motivos. Lo esencial es precisamente ese conjunto de motivos: el "por qué" y "para qué" educamos. No se trata de imprimir a la educación de

un modo caprichosamente arbitrario el esquema aristotélico de las cuatro causas. Ante todo, lo que se busca es *comprenderla*, partir de su visión como algo engastado en el organismo vivo de la existencia. El concepto de educación implícito en esta perspectiva pudiera formularse de un modo provisional definiéndolo como "un conjunto de actividades (1) dirigidas a producir un cambio en un sujeto a causa de las limitaciones que encuentra en sí mismo para vivir de acuerdo con el ideal exigido por la cultura de su tiempo".

Dejando a un lado las notas implicadas—voluntad, agente, etc.—, vamos a fijarnos en los conceptos esenciales que integran esta definición. Son cinco: 1) Conjunto de actividades. 2) Cambio. 3) Sujeto. 4) Limitaciones. 5) Ideal exigido por la cultura de la época y círculo de convivencia.

Ante estos cinco conceptos que definen la educación como acción (2), podemos preguntarnos dos cosas: cuál es el que se manifiesta de modo más visible, el más aparente cuando examinamos las distintas formas en que se nos manifiesta la educación, y cuál es el decisivo, el que determina el perfil de todos los demás. La educación se hace patente como forma concreta de un repertorio de actividades—comunicar, ejercitar, preservar, desarrollar, situar, etc.—, pero esas formas viene determinadas por las limitaciones del sujeto en relación con el ideal de vida, en relación con sus fines. Lo que la educación sea en cada momento está determinado por el modo en que el sujeto se sienta limitado en relación con los fines que tiene que alcanzar.

El carácter decisivo que para la educación tienen las limitaciones del sujeto fué señalado por primera vez de una manera explícita en 1930 en el capítulo titulado "Principio de economía en la enseñanza", de la obra de Ortega y Gasset *Misión de la Universidad* (3).

### ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE LIMITACIÓN HUMANA.

Cuando hablamos aquí de "limitación humana" queremos expresar con ello algo rigurosamente preciso. Desde luego, usamos estas dos palabras como sinónimas de "obstáculo", "dificultad". Pero no basta con esta sustitución verbal para precisar nuestra posición. "Límite" no tiene aquí su sentido de otras

(1) He aquí las más importantes de esas actividades:

En relación con el objeto .....  $\left\{ \begin{array}{l} \text{seleccionar....} \\ \text{organizar.....} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{verticalmente = gra-} \\ \text{duación.} \\ \text{horizontalmente = dis-} \\ \text{posición.} \end{array} \right.$

En relación con el sujeto.....  $\left\{ \begin{array}{l} \text{negativa — preservar.} \\ \text{positivas..} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{situar.....} \\ \text{motivar.....} \\ \text{comunicar...} \\ \text{habituarse...} \\ \text{desarrollar..} \end{array} \right\} \text{se resumen en} \\ \text{dos: comuni-} \\ \text{cación y ejer-} \\ \text{cicio.}$

(2) La educación como efecto es "el cambio producido en un sujeto a causa de las limitaciones que encuentra en sí mismo para amoldarse al ideal exigido por la cultura de su época".

(3) *Obras completas*, tomo IV, 2.ª ed., 1951. Madrid, "Revista de Occidente", págs. 329-334.

veces. No quiere decir propiamente extremo, término, dintel o grado máximo en un sentido absoluto. No es la expresión de la frontera de un continuo aislado ni del último valor de una serie considerada en sí misma.

Límite significa para nosotros *desproporción, inadecuación, discordancia*. Es una relación entre dos cosas consistente en una *diferencia de tamaño, disparidad de volumen o contradicción, oposición*. Los términos de esa relación, esas dos cosas dispares cuya desigualdad constituye el límite son, por una parte, el ideal que una persona se propone encarnar, y, otra, las posibilidades con que cuenta para ello.

Esta relatividad de la limitación humana tiene varias consecuencias de la mayor importancia, entre ellas su *variabilidad*. Los límites cambian. Su dependencia de los fines les impone una variación determinada por el cambio histórico de aquéllos. Luego veremos qué es lo que hay de permanente y de variable en los fines y su respectiva repercusión en el conjunto de las limitaciones del hombre.

Pero como hemos hablado de dependencia de fines, pudiera pensarse que los límites son paralelos a ellos, que los límites son sombras de los fines. ¿Pueden en rigor reducirse unos a otros? Los fines que cada círculo de convivencia persigue en cada época no producen siempre el mismo eco sobre el sistema de posibilidades del hombre. No nos sentimos limitados del mismo modo para todos los fines. Para algunos de ellos, incluso, está limitación es nula, hay un paralelismo absoluto, una adaptación natural perfecta. Esta es la razón de que el repertorio de limitaciones humanas no coincida con el de los fines. Con frecuencia es menor y, por ello, las distintas clases de actividades dirigidas a vencerlos—direcciones educativas—no coinciden ni en extensión ni en calidad con esos fines. Ahora podemos constatar otra importante pregunta: ¿La ocupación del pedagogo con los límites tiene o no prioridad sobre su ocupación con los fines?

Hay "fines de la vida humana" y "fines de la educación", mejor dicho, objetivos inmediatos de la educación. La tarea del pedagogo frente a los primeros es simplemente de escucha, de vigía, de escudriñador de horizontes. Los fines, el ideal que cada pueblo y época exigen, el perfil humano que anhelan, están ahí, son "*datos*". No hace falta más que una pupila clarividente, una conciencia hipersensible para descubrirlos. No se requiere otra cosa que habilidad para percibir su silueta en un medio tal vez brumoso (4). Pero la labor ha terminado cuando se ha confeccionado el catálogo de los ideales. La pedagogía teleológica no puede ser más que esto: inventario de finalidades que ya están ahí preformando de algún modo nuestra existencia. En tanto que el pedagogo proyecta y crea un nuevo tipo humano no es ya simplemente pedagogo.

El problema educativo empieza cuando frente a los "fines de la vida" nacen las limitaciones. El "fin inmediato de la educación" consiste en separar los obstáculos que se oponen a aquellos otros fines que perfilan la silueta de su ideal.

(4) Esto no quiere decir que la determinación de los fines sea fácil. Uno de los defectos de muchas pedagogías es, por el contrario, que no han percibido aún los fines que tiene que perseguir una educación plenamente actual.

Otra de las notas que caracterizan la limitación humana es la misma que hemos señalado antes para los fines. Los límites también son "*datos*". Los obstáculos, las dificultades, aparecen en nosotros como *resistencias* para conformar nuestros actos a lo que pensamos que deben ser. Se nos imponen, en contra tal vez de nuestros deseos. Cuando intentamos realizar el ideal que se nos exige, nos vemos obligados a ocuparnos con ellos, queramos o no. Pero por ser relativos a los fines perseguidos, su manifestación está condicionada por la presencia de aquéllos. Son su "*conditio sine qua non*". Por eso, uno de los problemas más graves con que ha de enfrentarse la pedagogía es éste de las ocultaciones del límite. Porque hay veces que las condiciones psicológicas óptimas con que nos encontramos para transformar al ser humano, la oportunidad o el deseo inmediato de un máximo rendimiento, no nos permiten aguardar una manifestación espontánea de las deficiencias y dificultades del educando. Estos son los dos sentidos, de "*previsión*" y "*tutela*", que encierra la educación contemplada en una perspectiva social. Cuando el individuo no tiene aún conciencia de sus futuros quehaceres, han de ser "los otros" quienes se hagan cargo de superar obstáculos que no se presentarán hasta que aquél tenga que enfrentarse en serio con ellos. Otra veces es el ambiente *artificialmente blando* en que vive inmerso quien le proporciona una falsa estimación de sus posibilidades, anulando así la intuición de la existencia de los propios límites. El que no ve sus propias deficiencias y dificultades, no se ocupa en transformarse, ni siquiera coopera a su transformación. Tan esencial, tan insustituible es ese personal encuentro con la resistencia del propio límite que ni la *previsión* ni la *tutela* bastan para superarlo cuando él falta. Por eso toda la metodología actual, desde la educación sensorial del párvulo hasta la del más alto nivel, se basa en procedimientos que obligan al educando a tomar contacto inmediato con sus limitaciones. Son procedimientos que, de un modo automático, provocan el choque del escolar con sus propias deficiencias para una tarea inevitable. Se comienza por revelar necesidades para satisfacer después la demanda de soluciones.

Otro carácter de las limitaciones, que dimana de su relatividad, es su *posibilidad de transporte*. La limitación es transportable; puede ser la misma aunque aumente uno de los términos—objeto o fin—, si aumenta también en la misma proporción el otro—las posibilidades del sujeto—. Así, vemos reaparecer una y otra vez en la historia la misma limitación. No desaparece el obstáculo cuando cambian simultáneamente y en la misma forma los dos términos en cuya relación consiste.

Sin duda, la nota que más nos interesa de aquellas que constituyen la comprensión del concepto "límite" es la de su consistencia en *problema*. El límite no es ni un imposible ni un puro trámite; ni absoluta facilidad ni barrera infranqueable. Al lado de su revelación como *resistencia* u obstáculo ante la decisión de vivir un ideal, se nos muestra como *plasticidad*. Junto a su carácter de oposición, nos ofrece su posibilidad de superación, de cambio. Esta constitución antinómica es la que decide en última instancia la educa-

ción. Si junto al dato de su dificultad no encontrase el hombre el dato de su plasticidad o docilidad, la educación no sería posible. El postulado de la plasticidad de los límites se halla en la base de todo sistema de educación. Hasta los más pesimistas se ven obligados a admitir esa fundamental ductilidad humana. En el problema educativo, pesimismo y optimismo no significan más que distintas estimaciones del estrato en que se verifican los cambios y no su imposible negación. Son distintas concepciones de la profundidad, alcance y permanencia de esa evidente transformación que se nos ofrece como un hecho.

Una nueva nota decisiva del límite es su *bifrontalidad ontológica*. Si hay una ciencia esencialmente bifronte, es la pedagogía. Lo es, porque su objeto—el hombre en cuanto ser limitado frente a un ideal—es a un tiempo natural y extranatural. El hombre es, como se le ha caracterizado con feliz expresión, "una especie de centauro ontológico" (5). El límite aparece en el cuerpo o en la "psique" del hombre, es decir, en lo que tiene de natural, lo que es siempre idéntico en cualquier lugar y tiempo. Pero ese supuesto natural se constituye, como hemos visto, en límite referido a algo que no está ya radicado en lo biológico, sino en lo biográfico: los proyectos, los ideales, las estimaciones, los anhelos. La educación es quien actúa sobre lo natural del hombre para que, venciendo su limitación, realice lo que no es naturaleza, sino vida. Pero en este puente ontológico lo decisivo es lo biográfico. Su variación hace que lo que hoy es límite tal vez mañana no lo sea, hace que cada período histórico tenga su característico repertorio de limitaciones.

La última nota importante es la que expresamos al decir "limitaciones humanas". Aunque su origen sea externo, el límite que estudiamos es el que aparece en el cuerpo o en la mente del hombre y no fuera de él. Un límite para alcanzar una finalidad humana puede ser, por ejemplo, la particular estructura económica del círculo social al que pertenezca el sujeto. La superación de ese obstáculo no será, sin embargo, misión de la educación, sino de la economía, sociología o política.

#### UNA DISTINCIÓN FUNDAMENTAL.

En libros y revistas nos encontramos a veces con el epígrafe "límites de la educación". Como pudieran confundirse tal vez con las limitaciones humanas, nos interesa establecer netamente la distinción entre ambos conceptos. Por no haberse hecho así, resulta malograda una de las más completas enumeraciones de límites hecha en estos últimos años.

¿Qué son "límites de la educación"? Aquí sí que podemos emplear el concepto de "dintel", tope, grado máximo o extremo superior que podemos alcanzar en una determinada dirección educativa. Son las mismas limitaciones humanas consideradas en el punto de máximo vencimiento, de extrema modificación, en el borde de fractura, en el máximo de su posibilidad de transformación.

(5) Ortega: "Meditación de la técnica". *Obras completas*, tomo V, 2.ª ed., 1951. Madrid, "Revista de Occidente", pág. 338.

Pongamos el ejemplo del conocimiento. Por muchas razones nos vemos necesitados de aprender un conjunto de cosas que nos permitan desenvolvemos en la vida de nuestro tiempo, pero nos encontramos con la tosquedad y torpeza de nuestra mente para la comprensión de situaciones, la confusión de nuestras observaciones, nuestra precaria memoria—limitaciones humanas—. Surge entonces una actividad—la educación—encargada de vencerlas y permitirnos alcanzar la finalidad deseada. Pero esas limitaciones humanas sólo pueden vencerse hasta un cierto punto, hasta un determinado grado. Lo que antes era sólo limitación humana, causa y razón de la existencia de la educación, se convierte ahora de este modo en limitación educativa. La definición más exacta de "límite de la educación es, pues, ésta: Grado máximo de vencimiento de una limitación humana en una determinada dirección educativa".

#### MANIFESTACIONES DEL CARÁCTER DECISIVO DEL LÍMITE RESPECTO A LA EDUCACIÓN.

El papel decisivo que juega en la educación el límite se revela de un modo espontáneo en algunos hechos que vamos a examinar brevemente.

Las limitaciones humanas como determinantes del fenómeno educativo se hacen patentes unas veces en la perspectiva del educando mismo; otras, en la de los efectos de la educación. Con frecuencia aparecen en la vida misma de los grandes pedagogos, en determinados aspectos constitutivos de la pedagogía o de la técnica educativa y en el desarrollo histórico de la formación humana.

Teniendo en cuenta los caracteres del límite que acabamos de señalar, es lógico que la educación se revele con una exigencia máxima en el sujeto más limitado de todos: *el anormal*. Así es en efecto. En la educación de anormales la técnica didáctica cobra una tensión máxima y una autenticidad ejemplar. Al mismo tiempo aparece subrayado el sentido del método pedagógico. Para nadie es un secreto que muchos de los más eficaces procedimientos pedagógicos y didácticos actuales tuvieron su origen en la práctica con la infancia anormal (6).

Pasemos ahora al extremo opuesto. Una de las más divertidas experiencias pedagógicas es la lectura de algunos libros y capítulos sobre la educación de *superdotados* o bien dotados. Nuestra impresión, al hacer el resumen de los resultados a que llegan los autores tras un derroche de esfuerzo e ingenio, es que esa presunta educación se reduce poco menos que a la nada. Es más, las únicas prescripciones válidas son aquellas que salen al paso de una educación perturbadora o de un ambiente que lleve la limitación donde de suyo no la hay.

Un caso típico es también el de aquellos que de un modo espontáneo buscan quien les ayude o les oriente cuando se alzan en ellos dificultades ante tareas que se les exigen y que exceden en algún sentido de sus capacidades. Es el límite mismo el que aquí llama al educador. Ese es el sentido y el origen de muchos fenómenos sociales de carácter interindividual cada día

(6) Montessori y Decroly, por ejemplo.

más frecuentes: *clases particulares, psicólogo consejero, etc.*

Todavía más interesante y característico es lo que observamos al estudiar la vida de algunas de las más destacadas figuras en el campo de la educación. El alumno de pedagogía suele sorprenderse de que aquellos que han creado grandes sistemas de educación o han descubierto principios decisivos para la formación del hombre no hayan llegado a dominar medianamente en muchos casos los conocimientos y hábitos más elementales. Otras veces, a causa de una destacada incapacidad natural para algunas actividades, no alcanzaron nunca en sí mismos lo que pretendían perfeccionar en los demás. Tampoco deja de llamarnos la atención el curso de sus años de aprendizaje. Todo fueron dificultades en la mayor parte de los casos. La enseñanza que recibieron era deficiente, inadecuada o totalmente deformadora. Una y otra vez leemos la serie de sus fracasos como alumnos.

Conocidos son aquellos párrafos de Pestalozzi en la carta I de su "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt":

"Man raunte sich in diesen Gassen noch in die Ohren: ich könne selber nicht schreiben, nicht rechnen und nicht einmal lesen.

Nun, mein Freund, du siehst, es ist an den Gassen gereden nicht immer alles unwahr: ich könnte wirklich werden recht schreiben, noch lesen, noch rechnen" (7).

Famoso es también el juicio de Carlos Ritter sobre los conocimientos de Pestalozzi:

"Pestalozzi no sabía de geografía lo que sabe un niño de nuestras escuelas primarias."

En múltiples ocasiones, a lo largo de toda su obra, confiesa con una exagerada insistencia su ignorancia, su falta de memoria, su escasa instrucción, su torpeza e incapacidad para muchas materias.

Comenio, a los dieciséis años, no sabía aún leer ni escribir. En cuanto a Froebel, los biógrafos señalan que no fué precisamente un alumno modelo y que, en general, se le tenía como medianamente dotado.

Otro punto desconcertante en las vidas de pedagogos es la divergencia que observamos en algunos de ellos entre los buenos preceptos y los malos ejemplos. Spranger, por ejemplo, nos dice de Rousseau que fué "una coincidencia peculiar que este hombre tan poco firme debiera y quisiera llegar a ser el salvador literario de la virtud" (8).

Sería interminable una enumeración de estas contradicciones. La sorpresa y la decepción que siguen al conocimiento de estas circunstancias desaparecen cuando, al meditar sobre ellas, descubrimos que fueron la causa misma que decidió la vocación pedagógica de aquellos hombres. Si todo hubiera sido limitación, si la incapacidad hubiera sido total, su vida estaría hoy disuelta en la nada. Pero fué precisamente la coexistencia en el mismo sujeto de obstáculos azarosos y *dificultades personales de carácter parcial, referidas a fines particulares*, con una *poderosa inteligencia general*, con una genialidad intuitiva innegable, quien determinó el tema de sus vidas. Se vieron obligados a enfocar su atención hacia ese in-

mediato problema del choque de su limitación personal con un poderoso deseo de alcanzar el ideal soñado. El mismo Pestalozzi, inmediatamente después del párrafo que hemos citado, añade:

"En efecto, mi incapacidad en estas materias era esencialmente necesaria para sumergirme en la máxima sencillez del método de enseñanza y para encontrar los medios con los cuales pudiera llegar a enseñar a sus hijos el más inexperto y el más ignorante de los hombres" (9).

El mismo Comenio consideró la deplorable enseñanza que había recibido como el motivo que decidió su destino de pedagogo. Así, nos dice en la "Didáctica Magna":

"Entre muchos miles yo mismo soy uno, mísero hombrecillo, cuya riente primavera de la vida, los florecientes años de la juventud pasados en las vaciedades escolásticas, fueron desdichadamente perdidos" (10).

Más adelante añade:

"Ninguno de nosotros, cuyos años pasaron, vuelve a hacerse joven para rehacer su vida e instruirse con mejor provecho; no hay ningún remedio. Sólo nos resta una sola, solamente hay una cosa posible, que hagamos cuanto podamos en beneficio de nuestros sucesores; esto es, que conociendo el camino por el que nuestros Preceptores nos han inducido a error, señalemos el medio de evitar esos errores" (11).

Veamos ahora la educación como efecto. Nos encontramos a veces con un curioso fenómeno: Un extraordinario e insólito rendimiento en una actividad humana se debe paradójicamente a una destacada limitación que entorpecía su cultivo. En muchos casos, el éxito en materia de educación no está en razón directa de las aptitudes o capacidades puestas en juego por el educando. Porque toda aptitud necesita un mínimo indispensable de cultivo, un "quantum" de ejercicio. Cuando la capacidad es grande se corre el peligro de sobreestimar su alcance y no poner las condiciones indispensables para su efectividad. *Lo exiguo de los límites no puso en marcha el mínimo imprescindible de educación* y el educando no rindió lo que se esperaba de sus dotes naturales. Por el contrario, la presencia constante de la limitación en la realidad actual o en el recuerdo alimentan otras veces un incansable ejercicio y aplicación de una eficacia insospechada. Los ejemplos están en la mente de todos.

Los límites forman también el núcleo de muchos problemas de la pedagogía al parecer distintos del de la limitación humana. Pensemos en el problema de las antinomias pedagógicas. No cabe duda que hay auténticas antinomias. Pero muchas de las que se tienen por tales no lo son más que en apariencia. Porque la realidad de la vida humana tiene siempre sentido. El antinómico es en esos casos el pedagogo, que pretende hacer dos cosas opuestas, establecer leyes contradictorias, perseguir fines antagónicos y polarmente opuestos. Al estudiarlas en serio, no queda de aquellas presuntas antinomias más que el sustancial problema educativo de la coexistencia en el hombre de un ideal y de los obstáculos que a él resisten.

En el terreno de la técnica didáctica, cada día va

(7) Véase también en este sentido el informe de Buss en la carta III de la misma obra.

(8) "Cultura y Educación", trad. esp. ("Parte histórica"), 1948. Buenos Aires, Espasa-Calpe, S. A., pág. 57.

(9) "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", I.

(10) "Didáctica Magna", XI, 13.

(11) Op. cit., XI, 14.

adquiriendo mayor volumen el estudio de las limitaciones humanas. Uno de los auténticos valores y positivas conquistas de la didáctica actual es su cultivo de la "enseñanza correctiva". Cada día se presta mayor atención al estudio de las dificultades del discente en cada materia de enseñanza. Se establecen los errores y obstáculos más frecuentes por medio de procedimientos estadísticos y se crean métodos para su diagnóstico, etiología y tratamiento. Es un camino que se emprendió a impulsos de necesidades prácticas y que condujo al mismo punto a que habían llegado las consideraciones estrictamente especulativas. Lo que se olvida al hablar de "enseñanza correctiva" como un capítulo especial de la didáctica es que *toda enseñanza es, en rigor, correctiva*.

En algunos períodos de la historia de la educación se nos manifiesta con una especial claridad lo decisivo del límite para las tareas formativas. Ortega nos hizo ver el sentido del fenómeno de "ocultación" que aparece en los pueblos primitivos y por qué no existían en ellos actividades propiamente docentes (12). Desde entonces comprendemos el fracaso de los sobrehumanos esfuerzos de muchos historiadores de la pedagogía para hablarnos de una educación y enseñanza en aquellos pueblos.

La didáctica nace en el preciso momento histórico en que la limitación del hombre para asimilar la cultura de la época se hace patente. Comenio habla de "la abrumadora mole de Sísifo que las escuelas representan", del "océano de los conocimientos" y de que "sólo quienes se hallaban dotados de inteligencia esclarecida podían llegar a obtener sólida erudición". Los hombres de la generación centrada en 1622 y de las dos inmediatas—Ratke, Jung, Helwich, Lubin, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn, Andrea, Cecilio Frey y Comenio—emprenden la tarea de renovación didáctica, cuyo mejor fruto fué la "Didáctica Magna", publicada en 1628. Y es interesante hacer notar que los capítulos XIV, XV y XVI de esta obra representan uno de los precedentes históricos más importantes para la construcción de una pedagogía sobre la base de las limitaciones del hombre (13).

Dijimos que uno de los caracteres de las limitaciones es el de ser transportables. Desaparecen cuando se logra el equilibrio entre fin y limitación, pero hasta el crecimiento o disminución de cada uno de esos términos para que vuelva a resurgir, aunque modificada por las condiciones históricas del nuevo nivel. Hoy es de nuevo problema la necesidad de determinar los mínimos indispensables de conocimientos en cada etapa del desarrollo ontogenético. Las dos tareas fundamentales de la pedagogía en relación con el contenido de hábitos y conocimientos es doble: graduación y, previamente, *selección*. Por eso hablamos hoy de "programas mínimos", pero ¿no fueron los primeros programas mínimos las "Janua", de Ba-teus y Comenio?

#### EL LÍMITE COMO PRINCIPIO DE CONCEPTUACIÓN.

No creo que haya inconveniente en admitir como una de las leyes fundamentales de la educación la

que pudiéramos llamar "ley de extensión". Su formulación es la siguiente: Un sujeto o un pueblo necesitan de educación en la medida y proporción en que se hallan limitados frente al ideal.

A pesar de la multiforme manifestación del carácter condicionante del límite y de la fecundidad que han tenido las actividades educativas siempre que, más o menos conscientemente, han centrado su atención en este problema, no se ha hecho del límite el principio de una pedagogía sistemática hasta estos años en que se inicia con diversos ensayos. Visiones esporádicas no han faltado nunca. Acaso la primera formulación explícita de las limitaciones como auténtico origen de la pedagogía se encuentre en esta máxima de Epicteto:

"El origen de la filosofía es el percatarse de la propia debilidad e impotencia."

Es una frase que resulta especialmente significativa para nosotros si pensamos que los estoicos, y en particular Epicteto, entendían la filosofía como un "modo de vida", como un saber de salvación, casi como pedagogía.

La primera obra en que la pedagogía se hizo cargo del problema de las limitaciones como uno de sus temas fundamentales fué la del herbatieno Ludwig Strümpell (1812 - 1899): "Pädagogische Pathologie, oder die Lehre von den Fehlern der Kinder", publicada en 1890. Poco después se creaban dos importantes revistas, *Die Kinderfehler*, que comenzó a publicarse en Langensalza por Konch, Ufer y Trüper en 1896, y *Beiträge zur pädagogische Pathologie*, creada por el doctor Fuchs el mismo año. En esta última escribió Fuchs un interesante artículo titulado "Sistema y problema de la patología pedagógica", en que daba una sinopsis del estado de aquellos estudios. Desde entonces comenzó la preocupación por el estudio de las dificultades personales en la educación, y en el Congreso de Maestros reunido en Breslau en 1898 se puso de manifiesto la importancia que tenía para la práctica escolar general el conocimiento científico de las más destacadas dificultades y defectos. En el año 1900 aparecía en España el primer artículo en que se resumía la situación de esos estudios, escrito por el más destacado pedagogo del momento.

Desde entonces se habló de "pedagogía correccional", "pedagogía patológica", "patología pedagógica" y "pedagogía médica". Nos hemos referido a este movimiento porque en él tomó contacto por vez primera la ciencia pedagógica con las limitaciones del *hombre normal*, pero nuestra concepción es totalmente distinta en varios sentidos. La "pedagogía correccional" se centraba en el estudio de los anormales y se consideraba, por ello, como una pedagogía diferencial. Oponía la "pedagogía correccional" a la "pedagogía normal". Existía en aquellas obras una intuición del problema, pero faltaban conceptos precisos y, sobre todo, los supuestos filosóficos que hiciesen posible una concepción cabal del asunto.

Se dan hoy las condiciones óptimas para una estructuración de la pedagogía desde el límite del hombre. Poseemos conceptos filosóficos desconocidos antes y de extraordinaria precisión, hemos realizado el indispensable paso por las estaciones previas y existe el necesario clima espiritual.

(12) "Misión de la Universidad". *Obras completas*, tomo IV, 2.ª ed. Madrid. "Rev. de Occidente", pág. 331.

(13) Las tres generaciones a que me refiero son concretamente las de 1585-1599, 1600-1614 y 1615-1629.

La primera exposición de una pedagogía científica en 1806 llevó por título "Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet"—"Pedagogía general derivada del fin de la educación"—. Desde hace años se ha iniciado su sustitución por una "pedagogía general derivada de las limitaciones humanas". Esperamos una obra donde se unifiquen y sistematicen las distintas manifestaciones aisladas.

Esta concepción pedagógica toma las limitaciones humanas como "principio de conceptualización" en el estricto sentido de principio ordenador y selectivo de sus conceptos. El límite proporciona a la pedagogía su objeto formal. Otras muchas ciencias estudian el hombre, pero sólo la pedagogía estudia al hombre como ser limitado y menesteroso frente a sus ideales, aspiraciones y proyectos.

La consecuencia de esta ciencia pedagógica es una "técnica educativa" dirigida a superar las limitaciones con medios de orden natural (14).

Otras muchas ciencias se basan en el concepto de límites, pero existe entre ellas y la pedagogía la diferencia que hay entre las clases de límites que les sirven, respectivamente, de principio de conceptualización. Estas diferencias estriban en lo siguiente:

1) Las limitaciones que deciden la educación están en el propio sujeto y no fuera de él, es decir, en su cuerpo y en su "psique".

2) Las limitaciones que tenemos en cuenta son aquellas que se refieren a la vida en sentido biográfico, no en sentido biológico. Cuando hablamos de limitaciones humanas nos referimos a los obstáculos que encuentra el hombre en sí mismo para realizar el proyecto en que consiste su vida, en cuanto "vida humana", con los materiales y supuestos de un mínimo de plenitud biológica física y psíquica. La vida en sentido biológico tiene también sus límites, pero su estudio y salvación es objeto de la medicina y psiquiatría, centradas en los grandes obstáculos o defectos que, para ese mínimo indispensable, para ese "quantum" de plenitud biológica, representan la enfermedad o el trauma.

Nosotros nos ocupamos con el cuerpo y la "psique" para perseguir fines ulteriores a su mínimo funcionamiento normal, venciendo para ello los obstáculos perturbadores y las resistencias. La pedagogía empieza donde terminan la medicina, la psiquiatría y la higiene. Una seria aplicación de este principio de conceptualización eliminará de la pedagogía el enorme lastre de cuestiones superfluas, baladíes y ajenas a su misión, de que se halla aquejada todavía. El estudio del carácter, sentido, clases y jerarquía de las limitaciones ha de constituir, pues, el núcleo de toda pedagogía general y de cada pedagogía particular, ya sea especial o diferencial.

**ESQUEMA PROVISIONAL.**

Nos interesa muchísimo conocer cuáles son las más importantes limitaciones del hombre y a cuántos géneros pertenecen.

(14) Por esto la educación tiene que ir unida íntimamente con la Religión, quien le proporciona los medios sin duda más eficaces: los sobrenaturales.

Una de las más antiguas enumeraciones de límites decisivos es la de Hipócrates:

ὁ βίος ἄρα βραχύς, ἡ δετεχνή μακρὴ, ὁ δὲ καιρὸς ὁ ξύς, ἡ δὲ πείρα σφαλέρη, ἡ δὲ κρίσις γαλεπή

"La vida es breve y el arte largo; las ocasiones pasan rápidamente; la experiencia es dudosa y difícil el juicio sobre las cosas."

Si mediante la observación directa, procedimientos experimentales, lecturas de clásicos de la educación y la consideración racional del hombre, en relación con sus fines más generales, intentamos una primera compilación de las limitaciones humanas, nos encontramos en seguida con un abundante muestrario:

Sensaciones confusas, falta de imaginación, olvido, desconocimiento de sí mismo, indolencia, irreflexión, incomprensión para los demás, egoísmo, reserva, perplejidad, duda, hastío, conceptos vagos, oscuros y confusos, apatía, ignorancia, astenia vital, falta de agilidad muscular, inconstancia, infidelidad, confusión, impremeditación, aproxesia, distracción, indocilidad, debilidad corporal, torpeza de movimientos, tosqueda sentimental, sensualismo, inteligencia débil, etc., etc.

Pero estas limitaciones pertenecen a diversos géneros, cada uno de los cuales encierra un sentido distinto para la educación. Hemos de partir, por ello, de una clasificación acertada. En ella, como en todas las clasificaciones, lo decisivo es el punto de vista adoptado para llevarla a cabo.

Una comprensión adecuada del problema de las limitaciones nos obliga a cortarlo en cuatro direcciones (15). Se nos presentan así cuatro planos, cuatro perspectivas distintas de una misma realidad que bastan para un conocimiento del asunto cuando se integran en una visión total. He aquí, pues, un esquema interino de las clases de limitaciones, adoptando esos cuatro puntos de vista:

- P. de V. pedagógico.....
  - vitales.
  - instrumentales.
  - positivas o téticas.
- P. de V. de su consistencia psicológica..
  - inexistencia de ideas o conceptos; ignorancia.
  - falta de mecanismos: hábitos, reflejos condicionados, etc.
  - capacidades no desarrolladas.
  - interferencias.
- P. de V. de los sujetos..
  - generales.
  - diferenciales.
- P. de V. de su origen.
  - (del hombre mismo.....
  - de su entorno.....
    - físico.. temporal = histórico.
    - social.. espacial = círculo de convivencia.

El primero de estos puntos de vista requiere un breve comentario. Considera los límites en su sustancial relación con los fines. Las tres especies a que éstos pertenecen determinan las tres clases de limitaciones.

Para que la vida humana se realice plenamente se

(15) Ni que decir tiene que estos cortes tienen un sentido metodológico y didáctico.



necesita un determinado desarrollo y un óptimo ejercicio de aquellas condiciones universales que nos revela su ontología. Se trata de condiciones formales que proporcionan a la vida de cada hombre su "tonicidad". El ideal de la vida humana, independientemente de sus contenidos concretos, se ve obstaculizada en primer lugar por el *corto tiempo* de que el hombre dispone y el, más breve aún, que puede usar para las adquisiciones que necesita. Por otra parte, le limita su *falta de imaginación* para proyectar el programa de sus quehaceres, el argumento de su existencia o, al menos, para elegir con acierto un modelo a quien imitar de acuerdo con sus posibilidades. Otras de sus fundamentales limitaciones es la *abulia*, la *astenia vital*, la falta del impulso necesario para realizar lo proyectado, para convertir en presente el programa anticipado por la imaginación. Al lado de éstas, la indiferencia o *apatía*, la incapacidad para entusiasmarse por sus empresas. En este grupo incluimos también las limitaciones cognitivas: la inexactitud de los conceptos, su oscuridad, imprecisión y confusión, las dificultades para juzgar y razonar, así como los obstáculos personales para una recta percepción. Finalmente, caben aquí aquellas limitaciones, como la *aproxesia*, que pueden fácilmente resolverse en las anteriores.

Estas limitaciones vitales son *generales* en un sentido absoluto, ya que su superación ha de verificarse en todo lugar y tiempo, independientemente de las distintas concepciones de la vida, que varían en cada época y en cada círculo de convivencia.

Un segundo grupo de dificultades está constituido por obstáculos *relativamente generales*, es decir, *generales en relación con cada grupo de valores*. Consisten en la inexistencia de las condiciones generales subjetivas para la percepción de una clase de valores —religiosos, éticos, estéticos, lógicos, vitales (individuales y sociales) y utilitarios— y de la incapacidad para el establecimiento de las condiciones objetivas que hacen posible la existencia de esos valores. La universalidad de estos obstáculos es relativa, pues depende de las preferencias de cada pueblo y época y su sistema de creencia, ideas, etc., pero poseen una

cierta permanencia, a veces de varios siglos. Los he llamado "instrumentales" porque su salvación es el medio indispensable para superar otras limitaciones más concretas que de ellos dependen.

En el tercer grupo están incluidas aquellas limitaciones relacionadas con finalidades concretas dentro de cada grupo de valores y que dependen de múltiples circunstancias. Son, pues, *especiales* y con frecuencia complejas, es decir, integradas por otras más sencillas a las que en definitiva pueden reducirse analíticamente.

Intencionadamente he rehuido la clasificación de los límites en educables y no educables por ser muy discutible y de fronteras en extremo imprecisas.

#### UNA LIMITACIÓN DE OTRO GÉNERO.

Una limitación de nueva especie se impone tras el estudio de las anteriores: *lo problemático de la educación misma*. ¿Por qué se ve el hombre obligado a ocuparse con la educación de un modo teórico y práctico? Las respuestas son diversas, pero he aquí la fundamental: porque tiene *necesidad de educar* y la educación le es *problemática*. Necesidad y problematismo de la educación son las auténticas razones del origen de la pedagogía. Si necesitásemos la educación y no nos ofreciese dificultades, si no nos fuese difícil, no tendríamos más que ponerla en práctica. Pero si la educación no es imposible, tampoco es fácil. En esto estriba su problematismo. Al educar nos encontramos con dificultades, con obstáculos que convierten nuestra labor en problema. No sabemos de qué manera educar mejor, desconocemos muchas veces los fines que hemos de perseguir, a veces nos desorienta la conducta de nuestro educando. Ante varias maneras posibles de enseñar una cosa, ignoramos cuál será la más económica, la más eficiente, la más práctica. Llegamos a preguntarnos incluso que sea la educación misma. Se impone la necesidad de un saber que nos resuelva todo esto. La pedagogía es, pues, la ciencia de la educación exigida por lo problemático de ésta.

ANTONIO ALCOBA.

## El humanismo clásico como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario

"El latín y el griego de los gimnasios alemanes quizá tengan que ver con el desarrollo de los satélites artificiales más de lo que los políticos e investigadores americanos sospechan."

(Del discurso del Ilmo. Sr. Ministro de Educación Nacional en la clausura del Pleno del CSIC, el 8 de febrero de 1958.)

Aun no siendo un latinista, he seguido con interés las discusiones habidas desde hace años en torno

a la conveniencia de mantener el estudio del latín en el bachillerato, firmemente convencido de que el problema rebasaba el alcance que la mayor parte de los articulistas le daban; nada menos que el carácter humanístico del bachillerato preuniversitario y, lo que es más, el sentido de toda formación universitaria y el porvenir incluso de nuestra *cultura* occidental se ponían —a veces con una inconsciencia suicida— en crisis y en peligro. Frente a las protestas e impugnaciones desazonadas de quienes se limitaban a ponderar los valores formativos y sobre todo utilitarios de otras disciplinas, arguyendo que eso bastaba para que a su cultivo debieran dedicarse las horas de estudio destinadas al latín, sin preguntarse siquiera si éste no tendría un mayor valor formativo y además otras múltiples recomendaciones que le son privativas, pretendían valer y cumplir una función las defensas meramente encomiásticas de los latinistas que, encastillados igualmente en su perso-

nal experiencia de especialistas, se limitaban a ponderar los bienes que a ellos mismos les había reportado su dedicación a las lenguas clásicas. Pero su valor polémico era bien escaso, no superior —según el sentir del Sr. Vizoso— al de la mera afirmación de la propia tesis en puro grito que se alza frente al puro grito de la tesis opuesta (1), incitando a la lucha y enardeciendo los ánimos sin llegar no obstante a medir la fuerza de las frías razones en un común terreno que permitiera su comparación y contraste; en vez de conformarse con probar que el latín tiene algún valor formativo, hubiera convenido atreverse a decir y demostrar que éste es superior multiformemente al de las otras lenguas, sin excluir la materna, y al de las matemáticas; y hubiera sido preciso justificar la ineludible necesidad de su presencia en el bachillerato, derivándola de una clara afirmación del carácter fundamentalmente humanista que, pese a la enemiga de las masas codiciosas de irrumpir en la cultura sin tomarse el trabajo de asimilarla, deberá tener todo bachillerato universitario.

Y tanto más lamentable nos parecía la desafortunada táctica de los latinistas en una polémica tan vital para la cultura y para ellos mismos, cuanto más claro resultaba que en este país, sin tradición clásica en la Enseñanza Media, solamente los especialistas en lenguas clásicas y algunos —muy pocos— que sin especializarse en ellas llegaron con su personal esfuerzo a manejar con cierta elemental soltura los textos menos difíciles, están capacitados para hacer una defensa del tipo que propugnamos; el científico *aquí* —salvo meritorias excepciones— está incapacitado para comparar su propia especialidad con saberes culturales *tan específicos* como el latín; mientras que el universitario procedente de Letras sí se ha asomado a las matemáticas y a las ciencias lo suficiente para poder hablar con fundamento de sus específicos valores formativos, sobre todo si se tiene en cuenta que, al enfrentarse filosófica o históricamente con el dominio total de la cultura, ha tenido también que plantearse el problema del ser y de la función culturales de las llamadas ciencias. La incapacidad incluso de muchos que cultivan con provecho otras parcelas de los saberes del espíritu para entender en el problema del latín, adviértese en los fallos que, en impugnaciones como las del Sr. Maíllo o en defensas tan poco acertadas como algunas que por ahí se publicaron, notará su más elemental crítica.

Llevando el problema a su más radical planteamiento, nos proponemos resolverlo en la siguiente concatenación de tesis, cada una de las cuales centrará una parte de nuestro estudio: 1.º Todo bachillerato preuniversitario deberá tener un carácter fundamentalmente humanista; 2.º Este su carácter humanista, no sólo es *asequible* a través del humanismo clásico *mejor* que a través de cualquier otro, sino que *solamente* mediante él será *asequible* plenamente y con el particular matiz cultural que el bachillerato universitario está demandando en virtud de su consistencia misma; 3.º Esta peculiaridad del hu-

manismo exigido por el bachillerato universitario no puede alcanzarse por un conocimiento no inmediato del mundo antiguo, a través de traducciones, sino que exige el estudio de las lenguas clásicas y en particular el latín.

## I.—CARACTER HUMANISTA DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Que el bachillerato haya de tener un carácter fundamentalmente humanista —entendiendo el humanismo en su sentido genérico y más amplio, no privativo del humanismo clásico— es presupuesto de nuestro estudio, cuya justificación, para la compleción de éste, vamos a intentar siquiera sea con la obligada brevedad. Partir podríamos para ello de cualquiera de las tres posibles concepciones del bachillerato o, mejor diríamos, de cualquiera de los tres fines parciales a que éste deberá servir: la complementación de la enseñanza primaria, el servicio a los intereses y necesidades de una etapa muy característica del desarrollo vital y mental —la adolescencia—, la *preparación* para estudios superiores.

En diversa medida, cualquiera de estos fines está demandando una formación humanística del alumno de bachillerato. Mas ya en este punto nos sale al paso una primera y muy generalizada confusión, consistente en equiparar “enseñanza media” y “bachillerato”; para nosotros merecerán la consideración bachilleril sólo aquel tipo de estudios postprimarios o medios que, no reduciéndose a una orientación profesional o al aprendizaje de un oficio o una técnica —que será en todo caso también un “oficio” por su carácter sobre todo práctico—, trate de abrir el ánimo de los alumnos al saber científico y a la cultura —humanismo—; y conste que no se trata de un personal capricho nuestro, sino de una exigencia de claridad mental y aun de justicia distributiva fundada en el dato indiscutible de las superiores exigencias de este segundo tipo de formación: a superiores méritos y exigencias, superior remuneración —claro que no sólo económica, sino de prestigio y consideración social—. Sólo una concepción materialista de la vida y de la sociedad y del Estado podría justificar la equiparación de lo que por bachillerato entendemos con estudios postprimarios orientados a un fin útil inmediato, no cultural.

Reparemos, pues, en el tercero de los apuntados fines de un bachillerato así delimitado; en él ante todo, precisamente porque *sólo* en virtud de él *parecen* tener alguna fuerza los argumentos excogitados en contra de la pervivencia del humanismo clásico en el bachillerato: preparemos, se dice, ya en el bachillerato, para la técnica, bajo cuyo signo se habrán de inscribir los tiempos nuevos que ya están albordeando con presura. El confusionismo antes desenmascarado sigue latente en esta argumentación; lo legítimo sería abogar por la formación de técnicos, pero no hay derecho ni para postular que la formación de los futuros técnicos —aun los superiores— haya de servir *integral* y ni aun *primordialmente* a su técnica, ni que todos hayan de ser formados para técnicos, cuando otras necesidades tiene el espíritu

(1) Vizoso (F.): *El Latín como Pedagogía fundamental en un Bachillerato preuniversitario*, serie de once artículos publicados en “El Comercio” (diario de Gijón), número del 27 de septiembre de 1957.

—“no sólo de pan vive el hombre”—, ni que esa formación orientada con exclusivismo a la técnica merezca en todo caso la consideración de ser un bachillerato igualmente exigente y digno que el abocado a la superior formación cultural impartida por la Universidad —a no ser que se degrade tan alta institución hasta convertirla meramente en preparadora de torneros o aun de escaparatistas o de simples mecánicos de máquinas de coser—. El aludido argumento fácilmente se retuerce en contra de sus propugnadores; pues, si como ellos presuponen, se debe preparar ya en el bachillerato para el quehacer de cada uno en la vida, no se puede olvidar que muchos de los mejores habrán de ir a la Universidad y constituir, por encima de todas sus diferencias profesionales, esa clase en que con especial pujanza florecen los afanes culturales de los “universitarios”. Ahora bien, el ser de la Universidad resultaría dimidiado y rebajado si se la concibiera como mero instrumento al servicio de la iniciación en ciertas profesiones, por altas que éstas sean; he aquí cómo —por ésta y otras razones— el concepto mismo y el porvenir de la Universidad están comprometidos en las polémicas en torno al bachillerato. Pues bien, la más obvia función de la Universidad, consistente en la preparación tanto del investigador como del profesional científicos —duplicidad funcional que no deberá entenderse ni en su sentido alternativo ni en el comprensivo, sino en otra superior acepción a la vez facultativa y selectiva—, lleva consigo la exigencia de que también sea función suya la formación del hombre “culto”, y aun la del “intelectual” en el preciso sentido en que esta última noción no es convertible con las anteriores (2). En efecto, esta exigencia de “cultura” en el universitario, que podríamos establecer como un postulado permitido tanto por la historia y consistencia actual de la Universidad europea como por la clara conveniencia de que alguna institución pública —que no puede ser otra que la Universidad— sirva a los más notables afanes humanos de alta cultura, incluso se nos presenta como ineludible exigencia de su más obvia función profesional. En efecto, profesiones hay cuyo específico “opus” sólo se partea en el seno que puede ofrecerle una muy extensa e intensa formación cultural; y las otras que también sean auténticamente universitarias, en diverso grado exigirán esto mismo, ya porque sólo así es posible su fundamentación suficiente y última, ya por la influencia en la sociedad e incluso en el mundo de la cultura que indirectamente comporta su ejercicio, ya por la connatural apetencia de superior cultura y racionalización de la vulgar creencia que consigo lleva el desarrollo crítico de toda dedicación científica pura, no impulsada por apetencias utilitarias, sino por el más altamente humano afán de saber y de fundamentación racional. Toda profesión o formación que a esto no se alce, no merecerá ser calificada de universitaria. Contra esto podrá *de hecho* alzarse la sociedad; pero no en nombre de conveniencia alguna ni aun de la más elemental cordura, sino de una nefasta y suicida *sinrazón social*; ceder a ella sería proclamar el derecho a de-

cidir en lo cultural al voto de *los más*, sin atenerse al criterio de *los mejores* ni a la lección de la Historia. En virtud, pues, de los más irrenunciables fines de la Universidad, la formación que en ella se imparta habrá de estar transida de un sentido *cultural*, que es decir *humanista* —incluso los conceptos mismos de “cultura” y “humanismo” brotaron simultáneamente y en estrecha simbiosis durante la época sofisticada—; de donde se sigue que “a fortiori” no podrá ser el bachillerato ajeno a esta preocupación humanista, sino que en ella sobre todo habrá de centrarse, aun cuando sólo sea por la mayor lejanía en el tiempo de la dedicación profesional y por referirse ella precisamente a contenidos comunes a todas las especialidades o Facultades. Pero por otras razones además, entre las que destaca la derivada del valor formal que en orden al desarrollo de las facultades para su posterior aplicación a una especialidad cualquiera tiene este tipo de formación, superior y cualitativamente más próximo a lo específicamente universitario que el de los otros posibles tipos de enseñanza media, todos los cuales abocarán inexorablemente a la especialización; esto ejemplarmente podrá observarse respecto de la exclusivamente matemática, cuyo cultivo por sí favorece sólo el desarrollo mental de *ciertas* funciones racionales.

De mucho interés nos va a ser, no sólo para confirmar lo anterior, sino además para poner las bases de ulteriores avances, la insistencia en el estudio de la formación *cultural* que la Universidad deberá dar a todos sus alumnos. Porque, contra lo que pudiera creerse, de los cuatro fines a que la Universidad deberá servir —formación del profesional, formación del investigador, formación del “intelectual”, formación del hombre “culto”—, el más irrenunciable, el que en todos y cada uno de los universitarios deberá actuarse, es el de su conveniente formación cultural. Dos partes podemos distinguir en ella, de muy desigual necesidad e importancia: la informativa y la formativa. Sin despreñar la importancia de la primera, base principal en que se fundamentará nuestro *prestigio* de hombres cultos, es la otra la imprescindible e irrenunciable, porque en ello nos va nuestra felicidad y hasta nuestro éxito o fracaso en lo más propiamente humano. Se suele definir la educación formal, desde su punto de vista psicológico, como la gimnasia de las facultades que las pone y mantiene *en forma* para poder acometer cualquier empresa con el máximo éxito; ella nos da el puro poder, la potencialidad máxima de nuestras facultades para asimilar cualquier contenido.

Pero hay otra educación formal específica, que dispone a las facultades para aplicarse con éxito a unas determinadas actividades y a objetos típicos; si aquélla la comparáramos con la gimnasia que mantiene en forma al deportista, ésta tendrá su paralelo en el específico entrenamiento del futbolista o del boxeador, que permite aplicar con éxito aquella fuerza y potencialidad a un determinado deporte. Pues bien, quien esta labor formativa descuide, se habrá cerrado la entrada a múltiples sectores de la cultura y resultará ciego para muchos valores del espíritu, que son otras tantas fuentes de espirituales goces; ejemplos sean la poesía y la música, que al capacitado pro-

(2) Ver nuestros artículos *Condiciones de actualidad de un sistema filosófico*, en “Archivum”, tomo III, páginas 390 y sigs.

porcionaron siempre goces inefables e incomparables. Lo anterior, sin embargo, no sería bastante para atribuir a la formación cultural la gran importancia que nosotros le atribuímos, tal que llega a ser necesidad y deber irrenunciable. Es en un tercer estrato de la educación formal donde nos vamos a encontrar con lo necesario e inexcusable, con el deber de formar y cultivar en nosotros una conveniente concepción del universo; no hablamos en nombre de la religión, sino de la estricta Filosofía. No se puede vivir, decimos cien veces a nuestros alumnos, sin una concepción de las cosas y de la vida; tener uso de razón es abrirnos a ella, obrar pretendiendo conscientemente un fin, cuya justificación presupone un integral saber sobre las cosas y la vida y su sentido; ahora bien, si sólo la Filosofía entre todos los modos posibles de obtener una concepción del universo puede darnos la racional y bien fundada capaz de satisfacer al hombre culto, sólo una formación humanista más amplia podrá darle un conocimiento radical de la *cultura*, de su intrínseca consistencia y de su sentido, y sólo ella en último término podrá hacerlo hombre *culto*. Mal podrá llamarse tal quien acepta en los problemas radicales de la vida y de la cultura soluciones sobre cuya justeza y justificación no sabe más que el niño o el analfabeto; si mis palabras resultan duras, oigamos las autorizadas de Ortega y Gasset: "El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio —y qué diremos, añado yo, del español medio!— son *incultos*, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es *el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico—" (3).

No podemos —ni lo necesitamos— seguir adelante, hasta culminar en la tesis (por nosotros en diversas ocasiones expuesta) de la *obligación moral grave*, que alguno puede llegar a tener, de procurarse una suficiente formación filosófica y cultural que le permita llegar al "obsequium rationabile fidei", superando las dudas y las reticencias de su espíritu crítico, hecho exigente precisamente por su formación universitaria.

Bástenos lo dicho para advertir cuál habrá de ser el contenido de una formación humanística: el contenido y la explicación del hombre y del mundo de la cultura que él se ha creado, y el desarrollo de las funciones más propiamente "humanas". Y para también advertir que la complejidad de esta formación está demandando una muy temprana dedicación a su logro, ya en el bachillerato, único modo de que sea posible sin detrimento de la primordial atención que a la Universidad deberá merecer lo más privativamente profesional, sobre todo si se repara en la indudable asequebilidad de gran parte de ese contenido ya en el plano de los estudios medios; para nosotros no hay duda de que el universitario, precisa-

mente por lo que en él hay de no especialista, sino de hombre "culto", deberá empezar a formarse ya en este grado de la enseñanza; radicando aquí parcialmente la exigencia del carácter humanista que propugnamos para el bachillerato preuniversitario.

Otras raíces de tal exigencia podríamos aún encontrar en los demás fines del bachillerato, cuya consideración para nuestro actual intento ya no es necesaria después de lo dicho, ni cabe en el espacio de este artículo.

## II.—EL HUMANISMO CLÁSICO EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

### A) CONCEPTO Y CARÁCTER ABIERTO DEL HUMANISMO CLÁSICO.

Justificado el carácter indeclinablemente humanista que deberá tener todo bachillerato preuniversitario, el problema que ahora nos ocupará podrá formularse muy sencillamente: ¿Qué función puede, por sus intrínsecos valores culturales y formativos, cumplir en él un cultivo específico del humanismo clásico? Pero cuando tantas voces se alzan contra éste y tan descaradamente se proclaman como más recomendables —por más fáciles, o más útiles, o más actuales— otros humanismos, nuestra meta deberá ser más ambiciosa, y así nos proponemos justificar la *preferibilidad* del humanismo clásico, destruyendo las sinrazones de los contrarios, e incluso su estricta e inexcusable *necesidad* para el universitario. Y no nos contenemos de adjetivar ya desde el principio peyorativamente a los opuestos intentos, porque, si la más elemental cordura y claridad conceptual no hubieran faltado en la discusión del problema, a nadie habrían parecido ni aun congruentes las razones de utilidad o de facilidad o de actualidad, cuando lo en cuestión es el valor formativo y el cultural; no, esos otros. Nos atreveremos, pues, a afirmar la preeminencia en estos órdenes del humanismo clásico sobre cualquier otro y, por no esquivar las razones de los contrarios, aun cuando "extravagantes", incluso afirmaremos su mayor utilidad; no, su menor dificultad, que ahí queda como un motivo más de recomendación, base de su incomparable poder selectivo y acicate de formación y airón meritisimo para los mejores y más denodados.

Urge ante todo salir al paso de la objeción de inactualidad, por subyacer a ella una errónea inteligencia del concepto mismo de humanismo clásico; ocúltase bajo tal objeción el craso error histórico —por lo demás tan generalizado y hasta tradicional— de concebir la cultura grecorromana como un mundo cerrado, prototípico y ahistórico. Ya en los comienzos del Imperio, griegos y romanos dieron en considerar como "clásicas" en el sentido de intemporalas a las obras de la más floreciente época griega o romana, y en esta misma consideración se inspiraron la mayor parte de los renacentistas y el neohumanismo de la época de las luces al tratar de fundamentar en las artes y letras clásicas un código ri-

(3) Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*, página 322 del vol. IV de sus "Obras Completas". Madrid, 1947.

gido de normatividades artísticas. Unos y otros eran víctimas del mismo defecto, que los incapacitaba para descubrir en las obras —por ejemplo— de Aristóteles o de Platón la existencia de una evolución conceptual, capaz de resolver sus aporías no en un sincretismo sistemático, preñado de intrínsecas contradicciones, sino en un sostenido empeño de autosuperación y acercamiento progresivo a la verdad, siempre inquietantemente presente y lejana; el defecto ha sido diagnosticado como falta de visión histórica. Pero entre tan insostenible concepción del humanismo clásico y nosotros ha pasado nada menos que todo el historicismo decimonónico (hijo, por cierto, en gran parte, del cultivo y estudio de las letras clásicas) y toda la crítica textual derivada de la moderna Filología y toda la sistemática labor exploradora e investigadora de los últimos ciento cincuenta años; y de los múltiples logros, uno atañente a nuestro tema resulta indiscutible: el carácter evolutivo y abierto, nada rígido ni prototípico, del humanismo en la conciencia de la época que lo crea y a lo largo de toda la Antigüedad, no obstante el normativismo derivado de “lo clásico” en la época helenística que lo descubre y canoniza. Más que todos los argumentos arbitrados por articulistas expeditivos, vale por sí sola la autoridad de Jaeger, respaldada por una investigación de muchos años cuyos frutos, cuajados en los tres gruesos volúmenes de su *Paideia*, caracteriza el mismo inequívocamente: “Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo (en Grecia), no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico... Sería un error fatal ver en la voluntad de forma de los griegos una norma rígida y definitiva” (4).

El concepto de humanismo, que los sofistas descubren al acuñar la noción de “cultura” propiamente dicha, contradistinguiéndola del poder y saber técnico, y al transportar al plano antropológico del todo “alma-cuerpo” el concepto cosmológico de “physis” —ya referido al cuerpo humano por los hipocráticos— es él mismo producto de un proceso de maduración que tiene su punto de partida en la “areté” aristocrática de los tiempos homéricos y en la radical tendencia antropocéntrica del espíritu griego. Es este arribo al humanismo, el descubrimiento que, deslumbrado, Protágoras nos testifica afirmando que “el hombre es la medida de todas las cosas”. Inexplicable, pues, sería que, siendo la concepción humanista producto de una evolución, ya en su aparición originaria hubiera alcanzado una perfección prototípica; la historia de la cultura griega es, por el contrario, en buena parte historia del humanismo, que, como sujeto a su vez de evolución, sufre las más variadas formulaciones e inspira una polémica de siglos. Ya en la generación heredera de los sofistas y de Sócrates, Platón e Isócrates modifican diversamente el humanismo originario. La idea platónica, más conforme con la mentalidad griega que el relativismo sofista, instala al hombre en el mundo de lo abso-

luto, frente a la permanencia del valor y del ser, poniendo a Platón en el camino que le había de llevar a descubrir la noción —velada originariamente por su sentido metafórico— de la “formación” del hombre concebida como plasmación en la vida de un *ideal*, cuya concreción conveniente en el ideal del sabio centrará el máximo interés de la época helenística; el “hombre medida de todas las cosas” protagórico ha sido suplantado por el hombre que alza su mente hacia normas trascendentes, porque Platón ha visto que “la medida de todas las cosas es Dios” (5). Aristóteles por su parte dejará al descubierto, con su concepción hilemórfica, la radicación cosmológica del hombre y subrayará cómo el lugar de esas normas trascendentes es la immanencia del hombre mismo, descubriendo la dignidad suma y conveniencia del “*opus humanum*”, que le permite elevar al humanismo a teoría ética integral y, en su sentir, suficiente.

En fin, con el estoicismo y el epicureísmo el problema del hombre y del humanismo llega a ocupar el campo todo de la conciencia cultural y de la preocupación de la época; su “ideal del sabio”, concretado con novedad en que claramente se advierte que la evolución no se ha cerrado y el humanismo sigue siendo un problema vivo que todavía no ha logrado concretarse en un ideal de “humanidad” prototípico, empieza siendo ejemplar modélico de la “élite” para luego constituirse en meta ambicionada de una mayoría cada día creciente, y que acabará por tener una versión adaptada incluso a las posibilidades del esclavo —Epicteto—. Así, aun cuando la vigencia del estoicismo y del epicureísmo se prolonga por siglos, no apareciendo otras formulaciones teóricas que la neoplatónica, la evolución sigue operándose en esta dirección *social* y aun, de rechazo, el mismo “ideal del sabio” evoluciona hacia una depuración, consistente en la decantación de sus aspectos morales, más independientes de las condiciones sociales y económicas que los puramente intelectuales. Así es cómo en el “ideal del sabio” se destaca con creciente pujanza el sentido practicante de la “sabiduría” sobre el especulativo de la contemplación, y llega a constituirse con toda generalidad en *ideal del hombre* —para todo hombre—, que alcanza incluso una universalidad de ecumenicidad al ser transportada al plano político bajo la noción de “ciudadano del mundo” (6) y la puesta en marcha por Claudio de la “romanidad común” (7).

Con Panecio el ideal humanista de la “*paideia*” griega encuentra su adecuada traducción, a la lengua y a las necesidades de Roma, en la “*humanitas*”, exaltación de la dignidad humana menos por razones de naturaleza que de cultura, capaz de justificar la separación entre el griego o el romano y el bárbaro a la vez que de inspirar en el momento propicio una clara tendencia la reivindicación de la dignidad humana del esclavo —también capaz de cultura—, o de servir a los “*homines novi*” para hacerse un hue-

(5) Ver Jaeger: Ob. cit., I, 317.

(6) Ver Grousset (René): *El Humanismo clásico y el mundo moderno*, incluido en “Hacia un nuevo Humanismo” (trad. de E. Caballero Calderón), pág. 32.

(7) *Ibid.*, pág. 35.

(4) Jaeger: *Paideia*, vol. I, pág. 11.

co en la consideración social rompiendo, en nombre de una aristocracia del espíritu, el círculo cerrado de la aristocracia de la sangre y de las armas. Pero la "humanitas", pese a irrumpir en Roma con la expresa intención de traducir fielmente a la "paideia" griega presentándola como paradigma de la auténtica cultura, no por eso deja de ser una realidad viviente, sometida —como vemos— a todos los cambios de un desarrollo histórico inevitable, del cual se tiene clara conciencia. La idea siempre vigente en Roma, de un pasado áureo ya irrecuperable —el "aurea prima aetas" de Ovidio o los "aurea saecula" de Virgilio (8)— carece de valor canónico, y su ejemplaridad se reduce a la del ideal irrealizado —e irrealizable en "nuestra edad férrea"— en obra alguna; por eso la romántica nostalgia con que se la rememora no limita ni sitúa en el pasado las metas de la humana acción, sino que actúa como ansia de perfección siempre creciente en el futuro, porque esa "edad áurea" es sólo la hipóstasis del ideal humanista, de los valores inexhaustibles y nunca cumplidamente encarnados de "lo humano". Por eso las críticas progresista y existencialista del humanismo clásico resultan totalmente inadecuadas, valiendo sólo frente a la versión renacentista del "clasicismo"; y aun esto, parcialmente, pues incluso el estricto humanismo del Renacimiento alcanzó a concretarse en un ideal de vida definible menos por su intento de imitación del hombre antiguo que por su dinamismo incoercible, puro cauce para el ansia fáustica del "hombre moderno" que se rebela frente a toda vinculación extraña al individuo mismo y no sólo frente a las vinculaciones vigentes en el medievo. El modelo del hombre antiguo era para él sólo invitación y acicate, no *insuperable canon* de "lo humano"; por ello el Renacimiento es más búsqueda que encuentro, más tanteo y ensayo de nuevos modos de vida que aquietamiento en torno a un canonizado ideal de vida antiguo, preciso y definido.

La existencia en Roma de un sostenido y creciente sentido de innovación es tan manifiesta como en la misma historia de la cultura griega; adviértese sin dificultad en todos los órdenes, en el científico y en el literario tanto como en el social. Se mejoran las condiciones de existencia del esclavo y progresivamente se ponen incluso las bases teóricas de este avance social —recordemos la preocupación de los amos por sus esclavos, tal que incluso les sufragan costosos viajes a Egipto y a la Provenza en busca de la salud perdida; las sátiras de Juvenal, eco de la opinión pública, fustigando a quienes los maltratan; las recomendaciones y la reivindicación del esclavo por Séneca, etc.—; se tiene conciencia de la innovación en el estilo literario hasta el punto de parecer a Tácito pasado de moda el estilo senequiano; se buscan nuevas explicaciones científicas de los fenómenos físicos en las "Naturales Quaestiones" del mismo Séneca; hay una evolución de la norma jurídica en el Derecho Romano y de la organización estatal en lo político, e incluso el tipo de humanidad que en tiempos de Catón los romanos copian de Grecia evoluciona hacia una novedad siempre renovada,

que los hace sujetos aptos para las más dispares experiencias, religiosas, místicas, mágicas y aun espiritistas, de que la nueva religión cristiana saca provecho por una parte (sea ejemplo el discurso de San Pablo en el Areópago) y por otra sufre las consecuencias (tal es el sentido de la gnosis que, en lo que tiene de inquietud intelectual, es fruto pagano y no cristiano).

Si equivocada es, como se ve, la crítica progresista del humanismo clásico, ciega al carácter evolutivo del humanismo grecorromano, sin duda no lo es menos la marxista, empeñada en solidarizarlo con el esclavismo y aun en hacerlo responsable de él, condenándolo como a una cultura "del ocio". Ya vimos hasta qué punto es inexacta la acusación de esclavismo; si bien creemos que en el orden cultural la esclavitud rindió el fruto de acelerar el proceso de la evolución ideológica, el humanismo, que hizo bien utilizando en su provecho las posibilidades de tal coyuntura social, lejos de ser responsable de este estado de cosas se encontró con él ya establecido y puso las bases para su desaparición, según dijimos. Y en cuanto a la crítica del "otium" antiguo, hay que notar la injusticia que se comete al equiparlo con el "señorismo"; los señores cumplían en Roma funciones públicas y gestiones laborales comparables a las del empresario de nuestros días y, en su más eminente sentido, no era el "otium" el ideal de holgar, sino el de la *dedicación* a los quehaceres del espíritu —seno fecundo del humanismo— o a la "vacatio inter negotia" que cristalizaba en los coloquios culturales testificados ejemplarmente por las "Quaestiones Tusculanae" (9). Sólo una concepción materialista de la vida y de la sociedad puede identificar este "otium" con el peyorativo sentido actual de la "ociosidad" y condenarlo.

Si tal es el humanismo clásico, ¿qué valen contra él las impugnaciones de quienes ni siquiera se han tomado la molestia de conocerlo y que hoy, haciendo tabla rasa de los resultados acumulados por ciento cincuenta años de investigación filológica e histórica, siguen fieles a la imagen deformada que de él se forjaron algunos renacentistas de primera hora?

## B) SU FUNCIÓN EN NUESTRO TIEMPO.

El carácter abierto del humanismo clásico determina la función de éste en nuestro tiempo; no se tratará ya de adherirnos a él como a dogma o paradigma intemporal, sino de vincularnos a sus directrices de un modo vivo que posibilite su íntima inteligencia y la asimilación, no tanto de su letra cuanto de su espíritu, a la vez que ir hacia adelante enfrentándonos con las necesidades de nuestra hora desde ese su espíritu, en actitud prospectiva. Por eso "el fundamento de nuestro retorno se halla en nuestras propias necesidades vitales, por muy distintas que éstas sean a través de la Historia" (10).

Cuáles sean esas directrices y esas necesidades no podrá decidirse en pocas palabras. Pero es obvio que

(8) Virgilio: *Enéida*, libro VIII, versos 324 y siguientes. Ovidio: *Metamorph.*, Quatuor mundi aetates. Es tema común de casi todos los clásicos.

(9) Cicerón: *Quaestiones Tusculanae*, passim, y también *Academicorum*, lib. I, initio.

(10) Jaeger: *Ob. cit.*, vol. I, pág. 3.

en la raíz del auténtico humanismo estará siempre un concepto de la verdadera educación y de la cultura, que Protógoras y Platón acuñaron de una vez para siempre, genialmente asumidos por Aristóteles a norma ética suprema: la cultura propiamente dicha, en oposición a las *téchnai* —entre las que incluyeron los griegos también a las Matemáticas— ha de ser un proceso de construcción consciente del hombre que lo perfecciona en cuanto hombre y no en cuanto profesional, poniéndolo en estado de realizar lo mejor posible el “opus humanum” por antonomasia —la apertura al ser y a la verdad por el conocimiento, la vinculación al bien por la voluntad y la acción, la captación de los valores artísticos en el goce estético—. La plasmación del hombre viviente perfecto, “constituído convenientemente en manos, pies y espíritu” —como bellamente concretó un poeta griego—, “kalóskágazós” como sintetizó la inscripción del gimnasio de Miletopolis, hecho “semejante a Dios” como se atrevieron a ambicionar sus máximos pensadores, fué la más excelsa obra de arte que se propuso el afán de Grecia (11). En el “Protógoras” de Platón, mientras los saberes técnicos son el “*don de Prometeo*” cuyos peligros se significan en el castigo de su autor, la auténtica cultura es “*don de Zeus*”, que al hombre en cuanto tal infundió el sentido del Derecho y de la Ley para que la sociedad política fuera viable y en ella pudiera realizar el individuo todas sus posibilidades (12). Porque rasgo fundamental clásico, digno de apuntarse como un motivo de su acuciante actualidad en esta hora de preocupaciones sociales, es su constante insistencia en el carácter “político” del hombre, llevado incluso a extremosidades —se llegó a subordinar la ética a la política en un sistema tan exigente como el aristotélico— que el Cristianismo corregiría; y notemos, para dar toda su importancia y actualidad a esta tendencia del humanismo clásico, que si función del Cristianismo es cortar los abusos tanto de una tendencia socializante excesiva como de la unilateralmente individualista, no es cometido suyo poner en marcha cualquiera de esas tendencias. Y a este “don de Zeus”, raíz a la vez de sociabilidad y humanidad, pretendieron los pensadores dar la máxima eficacia con sus teorías de la educación, “*téchne*” política a la vez que realización de las posibilidades —“virtud”— del individuo. Mas no creamos que, no obstante sus extralimitaciones, esta concepción del hombre como ser político llegara en los grandes pensadores a ocultar el valor único y supremo del individuo; antes bien es la reivindicación de éste, motivo y fruto en todo tiempo de la tendencia humanista; llegando incluso a proclamarse con Aristóteles mismo que la “*areté*” perfecta es producto del *amor proprio*, aunque esta tesis se purga por otra parte de todo egoísmo incluyendo en el “yo”, objeto de esa autoestimación, la apertura a todo valor trascendente (13) de un modo parecido a como Marcel hoy trata de implicar la participación de lo trascendente en el recogimiento por cuyo medio el yo se encuentra a sí mismo frente al tú en la propia intimidad. La autonomía espiritual del in-

dividuo que extremosamente proclamó el humanismo renacentista, surgió al calor de la alta estimación que el clásico tuvo de la dignidad humana; estimación que se mantuvo lejos de reprobable individualismo gracias al reconocimiento de la dimensión “política” del hombre.

Raíz última de tal dignidad es el “*lógos*”, enfrentamiento en su forma suprema con el *ser*, que así se nos aparece como mansión de “lo humano”, haciéndolo posible a la vez que limitándolo, normándolo. Y llegados a este punto no cabe sino contentarnos ante la imposibilidad de verter aquí una larga disquisición filosófica; baste remitir a Heidegger para convencernos de la hondura no igualada con que el griego entrevió la consistencia del hombre y del *lógos*, en algún momento de su historia con el que directamente intenta hoy conectar él mismo su filosofía, y para advertir hasta qué punto el ahondamiento en las palabras griegas y latinas —tan próximas a las intuiciones primigenias de las cosas— puede ser fuente de su conocimiento más auténtico y de la más honda filosofía (14).

Siendo las que decimos, y no una circunstancia cualquiera de raza o nacimiento, las raíces de la humana dignidad, ya está claro que el humanismo llevaba en su seno el germen de la reivindicación social del esclavo.

Cómo el humanismo clásico, en su concepción abierta, pueda llenar múltiples necesidades de hoy, la vamos viendo y aun habremos de hacer múltiples indicaciones en este sentido a lo largo de nuestro discurso; tema es que convenientemente podremos desarrollar mediante alusiones incidentales. Pero otra consecuencia cabe derivar del carácter abierto del humanismo clásico y del sentido creador que en su virtud deberá tener nuestro contacto con él, que bastará para acallar el “frenético, inadecuado y desorientador” —devolvemos a su autor (15) los desmesurados epítetos— énfasis con que el Sr. Maílo subraya la incompatibilidad del humanismo clásico con los postulados esenciales del Cristianismo. No diría tal, si hubiera recordado que S. S. el Papa actual ha recomendado encarecidamente el estudio del latín, el cual, además de ser la lengua de Lucrecio, lo es de San Agustín y de la Iglesia; o si hubiera parado mientes en que ningún renacimiento del humanismo acudió a Hesíodo o a Ovidio para pronunciar un “¡creo en Júpiter y Apolo!”; o si hubiera leído en tan gran autoridad como el P. Lagrange que “el alma griega sentía la necesidad de la luz y la fuerza que habría de encontrar en el Evangelio, aun cuando era incapaz de formularla por sí” (16); o si hubiera reflexionado sobre lo poco que San Agustín hubo de tachar en Platón para componerlo con el dogma, o Santo Tomás en Aristóteles para “bautizarlo”, o la Edad Media en Séneca para colocarlo junto a la Biblia; o si conociera la magnífica tesis doctoral que hace ya muchos años mantuvo otro dominico, el Padre Festugiere (17), presentándonos al

(14) Heidegger: *Introducción a la Metafísica*, páginas 179 y sigts. (trad. de E. Estiú) et pass.

(15) Maílo (Adolfo): *Humanidades y humanismos*, en R. de E., núm. 66, pág. 17, b).

(16) P. Lagrange: *Prólogo* de “L’ideal religieux des Grecs et l’Evangile”, por Festugiere.

(17) P. Festugiere (A. J.): Ob. cit. Paris, 1932.

(11) Jaeger: Vol. I, pág. 10.

(12) Jaeger: I, pág. 315.

(13) Jaeger: I, págs. 29 y sigtes.

pensamiento heleno y helenista como una “*praeparatio evangelica*”. Claro que por lo demás la anterior referencia al “bautismo” de Aristóteles resultará para el Sr. Maillo de escasa fuerza, porque Aristóteles no pasa de ser para él, sin disputa ni distingos, un “espíritu de segunda categoría” (18); por lo que cabe concluir que ni Santo Tomás lo será para él de primera: tuvimos los católicos en este caso tan poca suerte, como los españoles cuando Sanz del Río se fué a Alemania en busca de una filosofía y topó con la de Krause. Es innecesario entrar a discutir en detalle los que Maillo apunta, con una insostenible inteligencia de los conceptos a veces, con un total desconocimiento de la historia de los conceptos otras; por si no nos cree, lea al gran maestro de la Moral P. Leclercq, conceder que aun la *caritas*, el amor a todos los hombres como hermanos y la oración hasta por nuestros enemigos, son conceptos que el pensamiento pagano —aupado, claro es, por su humanismo— alcanzó en algún momento (19).

Y conste que nuestros argumentos no son exclusivamente de autoridad; nos atenemos a las razones en que Festugiere fundamenta su tesis. Por lo demás, lo decimos de nuevo, el humanismo clásico tiene hoy el valor y la función de un momento dialéctico singularmente importante, por sus logros y por su carácter auroral en la ascensión, hacia el esclarecimiento de la verdad del hombre y de la esencia misma de la verdad; momento incomparable en la dialéctica de la historia del pensamiento y que tiene virtudes especiales para serlo en la dialéctica del individuo hacia su logro en la verdad. Aun sin jurar por la certeza de sus contenidos todos, sobre sus directrices hemos marchado durante siglos y ningún otro camino conduce más directamente a las raíces, no ya de nuestra cultura, sino de *la cultura*, que fué en su máxima y genérica acepción un invento griego (20).

Secuencia notable de lo anteriormente expuesto es que la objeción de inactualidad, lanzada con tanta frecuencia contra el humanismo clásico, tiene en su base un sofisma, además de un craso error histórico. El sofisma, que partiendo de una pretendida actitud realista ante las necesidades de nuestra época condena la pérdida de tiempo en el aprendizaje de las lenguas y en el estudio de las culturas clásicas cuando tan urgente es por motivos sociales entregarse a la formación del especialista o del técnico, apunta sin advertirlo hacia la eliminación de *todo* humanismo auténtico en el bachillerato. Porque ninguna de las otras ciencias del espíritu incluidas en el bachillerato puede dar en su grado medio una formación humanística suficiente: no las Ciencias, ni la lengua materna, ni los otros idiomas modernos, según veremos a su tiempo; y tampoco la religión, que en modo alguno puede considerarse como un humanismo —así lo proclaman el P. Maydiou y Karl Barth (21)— al no ser una concepción racionalmente fundamentada del hombre y del universo.

El error histórico, es el ya rebatido de concebir el humanismo clásico como un mundo prototípico e intemporal, de donde resulta una tergiversación —fatal para su porvenir— de la función que le compete en nuestro tiempo; la cual —insistiendo— es menos la de imponernos una doctrina que unas directrices abiertas hacia una ampliación ilimitada, posible dentro de su mismo espíritu; menos la de ser fieles a una memoria, que —como dice Jaspers— la de una “escogencia” (22); menos la de imponernos dogmáticamente un contenido, que la de investirmos de una formalidad mental y vital cuya más radical y *actualísima* consistencia el mismo Jaspers hace consistir en la “*disponibilidad formal*” (23), concepto tan de nuestro tiempo, que es central en la filosofía de autores como Marcel y Jaspers.

Para cerrar este apartado de nuestro estudio, nada mejor se nos ocurre que, elevándonos a una visión sintética del tema, observar hasta qué punto el “hombre moderno” es hijo del humanismo clásico; si mucho debe al Cristianismo, es indudable por otra parte que su triunfo en el dominio de la naturaleza y de las técnicas procede de otras fuentes, entre las que es la más próxima precisamente este tipo de “humanidad” nuestra que apunta en el Renacimiento al calor del humanismo clásico: “El hombre renacentista y barroco no fué variado en nada por la nueva física; Galileo o Copérnico le excitaron menos que el café (de la recién descubierta América). Y sobre todo, mucho menos que la literatura. Lo que hacia más de diecisiete siglos había dicho Platón, lo que hicieron los héroes de Plutarco, esto es lo que influyó poderosamente en el hombre nuevo y lo que fabricó de verdad el tipo renacentista” (24), el hombre moderno en definitiva que puso en marcha nuestras ciencias y nuestra técnica.

### C) PREFERIBILIDAD DEL HUMANISMO CLÁSICO.

Estamos refiriéndonos ya a la preferibilidad de este humanismo respecto de todo otro. Mas ¿por qué esta conveniencia de remontarnos hasta las fuentes de nuestra cultura, y del humanismo mismo? No sólo por un simple motivo de piedad, claro está, ni por una “superstición o inercia de los hábitos históricos” (25) —otra vez, Sr. Maillo, le debemos la palabra gruesa y la incomprensión que contra usted se vuelven—; sino nada menos que por aquello de que el conocimiento por las causas es superior y más formativo que la simple noticia. Sólo remontándonos a su origen en el tiempo es posible alcanzar el origen causal de las realidades histórica, originación en que inmejorablemente podemos ver predeterminados su naturaleza y sentido, sus vicios y las circunstancias que la hicieron *viable* y, en consecuencia, también aquellas en que dejará de serlo deviniendo un fósil o una momia sin ya posible eficiencia histórica. La

(18) Maillo (A.): Art. cit., en R. DE E., pág. 18, a).

(19) Leclercq: *La enseñanza de la moral cristiana*, páginas 38, 157 s., 151, 139.

(20) Jaeger: Ob. cit., págs. 2 y 5 del vol. I.

(21) En *Hacia un nuevo humanismo*, págs. 81 y siguientes, 93 y sigts.

(22) Jaspers, en *Hacia un nuevo humanismo*, págs. 75 y sigts. Ha tocado también estos temas, y el de la Universidad, en *Balace y perspectiva*. Madrid, 1953.

(23) Ibid., págs. 73 y sigts.

(24) Pemán: *Profecía*, en “ABC”, núm. extraordinario de 1 de enero de 1958.

(25) Maillo, en R. DE E., núm. 66, pág. 16, a).



vitalidad o el acorchamiento de una institución histórica pocas veces se podrán establecer suficientemente por una simple consideración del presente, porque con frecuencia su influjo puede ser lo bastante profundo para hurtarse a nuestra mirada; además de que instituciones capaces de rendir grandes servicios a la actualidad y que en mal hora, por tanto, tacharíamos de acorchadas o inactuales, pueden no rendirlos por agravio positivo u obstáculo de la hora presente; procediendo en tal caso la supresión, no de la institución venerable, sino del obstáculo. Es justamente el caso del humanismo clásico y del latín en nuestro país —no creamos que en Francia o Alemania, o Suecia sobre todo, suceda lo mismo; allí por lo visto estudian muchísimo más latín, porque ni siquiera han tenido la ocurrencia de perfeccionar su técnica—. Pues bien, el mundo del helenismo, en que las humanidades cumplen, como hemos podido apreciar, una función social más elevada y necesaria, contribuyendo a la reivindicación del esclavo y al aquietamiento de los espíritus huérfanos de fe sólida o de otros superiores motivos de moralidad, con insistencia ha sido considerado como el más semejante al nuestro en la total historia de Occidente; y la época de los sofistas en que por vez primera se estructura el humanismo, tiene, entre otros múltiples puntos de contacto con la nuestra, su carácter aural, su relativismo pragmatista, su alumbramiento de nuevas técnicas, esta misma preocupación por el tema del hombre y por el sentido de un saber que no se justifique gracias a su utilidad inmediata. Sólo que entonces lo que se considera inútil son las Matemáticas, mientras que la utilidad del humanismo todos la ven; ¡qué motivo de reflexión para nosotros!

Hemos montado argumento sobre argumento; volviendo sobre uno de ellos, cabe objetar que también partiendo de un humanismo de la lengua materna o de las modernas cabe la regresión hasta sus hontanares. Sí, en efecto; cabe llegar a ellos respecto de la palabra si se hace lingüística que, claro, a un alumno de bachillerato no se le va a pedir que haga y ni aún que soporte; respecto de los otros contenidos del humanismo, cabe parecidamente llegar a sus motivaciones originarias guiados por una comprensión y una erudición y una síntesis históricas que a los mismos especialistas resultarán arduas, con lo que dicho se está que el alumno de bachillerato, caso de poder sufrirlas, será en absoluta pasividad, frustrándose el fruto precioso de la actividad personal, de la creatividad investigadora que las lenguas clásicas ponen a cada paso en trance de ejercer. ¿Y si el profesor les da a los alumnos el antecedente griego o latino, la raíz, obviando toda labor de derivación? Entonces el alumno descansará en la fe al profesor —no, en razones admitidas—, y de nuevo ocurren todos los precitados inconvenientes.

Otro argumento en pro de la preferibilidad del humanismo clásico podemos tomarlo de lo que los pedagogos nos dicen sobre las excelencias del método genético; no acertamos a explicarnos cómo el señor Maíllo, pedagogo y parte del coro que canta engoladamente las excelencias de este método didáctico, no ha caído en la cuenta de la inexcusabilidad del humanismo clásico si queremos aclarar verdaderamente al alumno preuniversitario, tanto el profundo

sentido de las palabras romances —que es el primigenio, alma o principio motor de la vida y evolución semántica de los términos—, cuanto la consistencia de los productos culturales que, por ser obra del hombre, sólo en función de las necesidades y fines humanos que les dieron origen se hace inteligible y definible. Lo que ante una consideración atemporal, puntual o atenta sólo a lo individual, parece materia de libérrima decisión o de capricho, se racionaliza en su proyección histórica; de suerte que sólo remontrándonos a sus orígenes se podrá descubrir a veces fácilmente su carácter hipotético o libre, no natural ni necesario, y sólo así conseguiremos otras veces desenmascarar la sinrazón con que en la cultura trata la sociedad en un momento dado —por ejemplo, en nuestros días y respecto del problema que nos ocupa— de imponer sus exigencias, haciendo tabla rasa de la historia y sus razones y enseñanzas con una ceguera suicida. Lo que hoy somos se lo debemos a nuestros antepasados tanto como a nuestro personal esfuerzo; por ello, cuando se pone en tela de juicio algo atañente a la más íntima consistencia de nuestra cultura, obra de milenios, nuestra generación no tiene la última palabra, ni la presión de los más tiene siquiera el valor de un pronunciamiento de la mayoría; porque también las generaciones pasadas habrían de ser convocadas a la votación en que se decide el destino de algo en cuya creación ellas mismas —que nos lo legaron como valioso don— estuvieron comprometidas; y esto, nótese bien, lo proclamamos, no en nombre de un tradicionalismo alicorto, sino de un contenido sentido histórico, bien componible con un afán innovador que puede tener incluso empuje revolucionario; valores aparentemente antitéticos que han encontrado una síntesis en los estudios contemporáneos de filología clásica precisamente. Mas, no obstante, no es el anterior aspecto el que ahora nos interesa destacar; sino el otro, el que nos permitirá ampliar el horizonte de nuestra cultura y hasta innovar, trayendo a luz lo que de hipotético y no necesario hay en nuestras ideas y creencias culturales; también esto nos lo dará el humanismo clásico, más fácilmente que los de otro signo. Porque, adentrándonos en él, asistiremos a la génesis laboriosa de las nociones y concepciones básicas de Occidente, cuyo lastre de historicidad o de servicio a la circunstancia en que surgen así se advertirá con claridad meridiana: nuestra *razón*, la que ha sido motor de la cultura occidental, cuyas peculiaridades resaltan al compararla con las de Oriente, no es la razón desnuda e inadjetivable, sino la que “Sócrates un día descubre” (26); nuestro concepto de “naturaleza —qué, como bien nota Jaeger, “no es algo natural y evidente por sí” (27)—, el de sustancia —tan distinto del “*rasa*”, su correspondiente según la mentalidad india—, el de necesidad física y también el de necesidad lógica —piedras angulares y tan características de la ciencia occidental—, el de “*hexis*” o hábito —tan privativo de nuestra ética y de nuestra pedagogía—, la racionalidad de lo real, la economía

(26) Ver Zubiri: *Realidad, Ciencia, Filosofía*, en su obra “Naturaleza, Historia, Dios”, págs. 17 y sigts.; también *La Filosofía en su Historia*, págs. 187 y sigts. de la misma obra.

(27) Jaeger: Ob. cit., I, pág. 322.

de la naturaleza en su más exigente sentido, y tantos otros que sólo por su vigencia de milenios a la vez que actualísima nos parecen insustituibles piezas de la razón intemporal, exentas de toda herrumbre histórica, datan de una muy precisa fecha inscrita en los anales de la gran aventura del pensamiento clásico. Por ello, incluso para rebasarlo con afán de auténtica *superación* —que nunca podrá ser adamsismo, expuesto a todos los errores o desaciertos—, se deberá partir de su asimilación viva; mas en lo cultural esta asimilación, por intrasferible, no podrá ser mero dato informativo tomado de otros individuos o tiempos, ni podrá ser mera constancia histórica, si como lo exige el concepto mismo de *cultura* ha de constituirse en motor de formación y progreso y en elemento aperciante de nuevos problemas e ideas.

Aún apuntaremos otro argumento en pro de la preferibilidad y actualidad del humanismo clásico, por que se advierta la sobreabundancia de los que las abonan. Sólo en él, o en él mejor que en cualquier otro, el hombre puede tender la mano al hombre por encima de las fronteras, de los credos, de los partidos. Porque si en parte alguna cabe encontrar la entelequia del hombre "puro", "natural", sólo "hombre", sí se puede aseverar que en ninguna otra parte el ideal del hombre estuvo más cerca de tal entelequia. Cuantos intentos de una moral natural conoció el siglo XVIII, y cualquier otro en la Historia, son sospechosos de extrañas influencias; mientras que en el mundo clásico se fué decantando una moral natural suelta de toda dogmática y sobre la cual sólo influyeron ideología que, por ya muertas, hoy no desunen a los hombres, ni suscitan pasiones capaces de comprometer la aceptación por todos de sus logros meritorios. Algo parecido digamos de lo teología natural, tan premiosa pero tan certeramente elaborada por el mundo clásico; de ella no podrá decirse que es la racionalización de un "pre-juicio" religioso, sino la ascensión de la razón a Dios y a la racionalidad de lo religioso, que así se nos impone como "propio" del hombre.

¿Se dirá que ni esa moral ni esa teología bastan? Con razón podemos decirlo nosotros, los favorecidos con superiores luces de fe; pero, cuando tantos valores superiores están en quiebra y tantos carecen de esa luz, conviene asegurar lo más indispensable: la moral y teodicea mínimas, necesarias para hacer posible la convivencia y la inteligencia sobre la base de lo que más fundamentalmente es "lo humano". Tanto más, cuanto incluso para el creyente ahí también radican los "preambula fidei", e incluso ahí se inserta la "gratia" para aupar al *humanismo* auténtico, abierto a la verdad y al soplo del Espíritu, hasta las regiones del *sobrehumanismo*. Por otra parte, bien necesitados estamos de un terreno neutral en que pueda lograrse esa común inteligencia, ahora que se proyecta una unidad europea de signo exclusivamente económico y utilitaria, olvidando que importa tanto rehacer la unidad perdida de los espíritus, sólo posible en nuestra Europa a través de una "paideia" común inspirada en la clásica. La técnica no une, porque es saber "de dominio" que se vuelca sobre bienes materiales no *inezhauribles*, y la ciencia hoy una tanto menos cuanto con más afán nos empeñamos en que sirva a la técnica —de ahí que se

celen sus secretos como de alto interés para el Estado—. Precisamente esta triste situación es la que, dándola por buena y hasta ideal, inspira al señor Maíllo esta *tremenda* tesis: sirvamos a las necesidades de nuestro tiempo y para ello abominemos de "la superstición de las humanidades" (28), entre otras razones porque "ni la libre investigación de la verdad (Grecia), ni las galas del discurso (Roma) son realidades actuales ni exigencias evangélicas" (29). Tan ruín apología del error y de la servidumbre, más vale no adjetivarla; ¿acaso ignora el Sr. Maíllo que el "obsequium rationabile fidei" sólo es posible cara a la verdad y en el seno de la "libertad de espíritu", que con la verdad vinculó San Pablo?

Esta y otras múltiples condenas del *humanismo* clásico alcanzan, como se ve, a *todo humanismo*; ¿es que será preciso retrotraer el problema a esta superior instancia y justificar la necesidad inexcusable —hoy y siempre— de un humanismo? Pues aun esto, justificado está ya en páginas anteriores; pero insistiremos en ello aportando, cara a las necesidades de nuestra hora, nuevos argumentos que antes habrían resultado menos inteligibles.

La sociedad no puede ser mero conglomerado de "técnicas" al servicio de un fin útil material; porque la sociedad misma exige una técnica y una política sociales y una teoría de lo justo, que están demandando un saber de la radical consistencia de lo humano. Además, incluso dentro de la técnica, se impone una coordinación que hoy cristaliza en la racionalización del trabajo; pues bien, aún más necesaria es una racionalización de las técnicas del espíritu que están la base de toda acción social. Por otra parte, la ejemplaridad de "lo humano" para el puro técnico señala como índice, e invita, a la liberación del espíritu y a la humanización de su técnica. Y —tampoco esto es una nadería— le entregará en sus ratos de ocio a la delicia de ser "hombre", capaz de recrearse en la verdad y en la belleza, liberándolo así una vez más de las férreas e inhumanas limitaciones de su quehacer técnico. Hoy el marxismo grita contra la "cultura del ocio" que fué según él —mal lo ha entendido— el humanismo clásico; pero cabe preguntarle: ¿en qué quedamos? ¿no ha pretendido ser él paladín de la reducción de la jornada laboral, por lo menos fuera de las fronteras en que impuso su férreo ideal del "stajanovismo"?; ¿y qué hará el obrero cuando la automación tal vez le obligue a vacar durante las tres cuartas partes del día?; ¿beberá, jugará a los naipes, se aburrirá?; ¿no será mejor que, teniendo formación humanista, sienta la llamada de los más sutiles goces del espíritu? Este, además, sería el mejor antídoto contra el veneno que rezuma una de las raíces del problema social, el "desarraigo" cultural y humano que tan bien diagnosticó S. Weyl.

Y aun cabría insistir en destacar la necesidad que nuestro tiempo tiene de una formación que, como el humanismo clásico en Grecia, pueda ser sólido fundamento de la autoridad en esta hora en que la tesis cristiana de su origen divino tiene escasa efica-

(28) Maíllo, en R. DE E., núm. 66, pág. 16, a).

(29) Maíllo: *Palabras finales*, en R. DE E., núm. 69, página 19 b).

cia práctica; con agudeza expone esta función del humanismo en Grecia el Sr. Fueyo Alvarez, al que nos remitimos (30).

Justificada así suficientemente la *preferibilidad* del humanismo clásico sobre cualquier otro en el bachi-

(30) Fueyo Alvarez (Jesús): *Humanismo europeo y humanismo marxista*, págs. 18 y sigts. Madrid, 1957.

## crónica

### Archivos, Bibliotecas y Museos en el año 1957

En el año 1957 la labor de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas se ha encaminado preferentemente a la reorganización de alguno de sus más importantes servicios, y resultado de este trabajo ha sido el Decreto de 8 de marzo de 1957 por el que se organiza la Biblioteca Nacional, otro de la misma fecha por el que se regula la creación y funcionamiento de las Casas Municipales de Cultura, y el de 23 de diciembre del mismo año por el que se aprueba el Reglamento del Depósito Legal, norma legislativa fundamental, cuyo cumplimiento permitirá a la Biblioteca Nacional disponer de toda la producción bibliográfica española con regularidad y rapidez.

Se ha dictado una serie de O. M. cuya finalidad y alcance puede decirse que ha afectado a la mayor parte de los servicios dependientes de esta Dirección General. En su virtud, se han reajustado las plantillas de los Cuerpos Facultativo y Auxiliar de Archivos, Bibliotecas y Museos; se han convocado oposiciones y concursos para ambos Cuerpos; se han dictado normas para inventariar los libros procedentes de fondos antiguos de todas nuestras bibliotecas; se ha aprobado el Reglamento de la Biblioteca Nacional y se ha convocado un concurso especial para la provisión de la plaza de Director; se han creado cuatro Casas Provinciales de Cultura y tres Casas Municipales; se han aprobado los Reglamentos de cinco Casas de Cultura; se han creado seis Centros Coordinadores de Bibliotecas, así como 43 Bibliotecas Públicas Municipales. Se han creado las Agencias de Lectura y se ha reglamentado su funcionamiento. Se han nombrado, dentro de la Junta Técnica, Comisiones especiales para redactar proyectos de Instrucciones para la catalogación de Manuscritos, catalogación de Incunables, de Mapas y Estampas y la Comisión de Canje Internacional, estando ya aprobadas las de Manuscritos e Incunables; se han convocado premios con motivo de la Fiesta del Libro, y el Fray Luis de León para traductores. Se han nombrado nuevos vocales de la Comisión Nacional de Coordinación y Planificación Bibliográfica.

llerato universitario, y apuntada incluso su *necesidad*, resta que insistamos en justificar ésta más plenamente; empresa que desarrollaremos en la siguiente parte, a la vez que concretamos esta necesidad en la del estudio de las lenguas clásicas.

SALVADOR MAÑERO.

(Concluirá en el próximo número.)

Aparte esta labor legislativa y de organización, la labor de los organismos más directamente relacionados con esta Dirección General se refleja en las siguientes líneas:

#### JUNTA TÉCNICA DE ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y MUSEOS.

Reorganizada la Junta Técnica por O. M. de 5 de abril de 1957, ha llevado a cabo durante el año en curso una especial actividad. Entre los estudios más importantes que la Junta Técnica ha realizado figura el Reglamento para las Oposiciones de los Cuerpos Auxiliar y Facultativo de Archivos, Bibliotecas y Museos; el Anteproyecto de Reglamento del Depósito Legal de Impresos; el informe para la resolución de los concursos convocados entre funcionarios del Cuerpo; el Anteproyecto de Instrucción para la Catalogación de Manuscritos y el Anteproyecto de Instrucciones para la Catalogación de Incunables.

Por su parte, la Comisión Permanente ha celebrado las sesiones mensuales reglamentarias y ha despachado en ellas cuantos asuntos le ha encomendado la Dirección General, al tiempo que las Comisiones especiales nombradas con finalidad específica y concreta han trabajado también en la elaboración de los estudios y trabajos que se les han encomendado.

En otro orden de cosas, se ha encomendado a la Junta Técnica el Servicio de Distribución de todas las publicaciones de Centros dependientes de la Dirección General. Consecuencia de ello ha sido la redacción del Catálogo de Publicaciones, en donde por vez primera se reúnen todas las realizadas por cuantos Centros pertenecen a la misma. Los resultados de este nuevo Servicio son ya tangibles, como lo demuestra el hecho del movimiento de publicaciones que se ha realizado a lo largo de este año.

#### ARCHIVOS.

En el año en curso se ha prestado especial atención a las instalaciones de los Archivos dependientes de esta Dirección General, y consecuencia de ello ha sido el que se hayan iniciado las obras de la Cámara de Seguridad del Archivo General de Simancas, lo que venía siendo vieja aspiración y necesidad vivamente sentida; las obras se proyecta realizarlas en el plazo máximo de tres años.

El Archivo de la Corona de Aragón ha visto también mejoradas sus instalaciones en el año actual y las obras que se están llevando a cabo permitirán

dotar a este Centro de la instalación de calefacción de que antes carecía.

El Archivo del Reino de Valencia ha visto igualmente mejorados sus servicios con la instalación de un laboratorio de restauración de libros, el cual, juntamente con el que ya funcionaba en la Biblioteca Central de Barcelona, está llevando a cabo una labor meritisima en relación con la restauración de los libros de la Biblioteca de la Facultad de Derecho que se han visto afectados por las recientes inundaciones de Valencia.

El Archivo Regional de Galicia ha terminado asimismo de ser instalado, con el rango que le corresponde, en el edificio de la Casa de Cultura, y otro tanto se ha llevado a cabo con el Archivo Provincial de Teruel.

También al Archivo de la Real Chancillería de Valladolid y al Provincial de Zamora se les han concedido ayudas especiales para que puedan mejorar sus instalaciones, las cuales, si no pueden ser modificadas con la amplitud de los que arriba se han citado, al menos mejorarán sensiblemente.

Mención especial merece el avance que se ha dado a la instalación del Archivo Histórico Nacional, el cual ha quedado totalmente trasladado en el año en curso al nuevo edificio de la calle de Serrano y en el que se están realizando las instalaciones necesarias para que sus fondos queden debidamente instalados, lo que se espera dar por finalizado en el año 1958.

#### ARCHIVOS ECLESIASTICOS.

Continuando el patrocinio que esta Dirección General viene prestando a los Archivos eclesiásticos, especialmente a raíz de la firma del Concordato con la Santa Sede, en el presente año, aparte de haber subvencionado al personal que regenta estos Archivos, ha atendido a las necesidades de material derivadas del funcionamiento de los Archivos de la mayor parte de nuestras diócesis, algunos de los cuales han visto notablemente mejoradas sus instalaciones y su organización gracias a la ayuda prestada por esta Dirección General.

En este sentido merece destacarse la labor de reorganización y estudio que se está llevando a cabo en los Archivos de las catedrales de Badajoz y Burgo de Osma, en el Archivo Diocesano de Cádiz, en los de las catedrales de Calahorra y Ciudad Rodrigo, en el de la Colegial de Morella (Castellón), en las de las catedrales de Murcia, Solsona, Toledo y Valencia y en el del monasterio de Guadalupe, por citar sólo aquellos en los que es más patente la labor realizada.

En total, se han distribuido gratificaciones al personal de 53 Archivos eclesiásticos y se ha subvencionado a 37 para gastos de material e instalación.

#### CASAS DE CULTURA.

En el año 1957 se ha legalizado la situación de algunas casas de Cultura que venían funcionando, para lo cual se ha llegado a concertar acuerdos con las Diputaciones y Ayuntamientos.

Se han creado oficialmente siete Casas de Cultura, de las cuales las de Almería, Mahón, Santander y Soria estaban ya en funcionamiento, aunque no respaldadas por las disposiciones legales correspondientes, siendo de nueva creación las de Tarragona, Cuenca y Palencia. La primera está en construcción muy avanzada, lo mismo que la de Ciudad Real, y la segunda fase de la de Santander.

Como consecuencia del Decreto de 8 de marzo del corriente año, que regulaba el funcionamiento de las Casas Municipales de Cultura, se han creado las de Alcoy, Avilés y Vegadeo, las cuales están a punto de entrar en funcionamiento; se ha adquirido un inmueble para ampliar la de Reinosa; el proyecto de la de Torrelavega ha pasado ya a informe de la Sección correspondiente; en las de Yecla, Calatayud y Pola de Siero se están llevando a cabo obras importantes y están a punto de ser creadas de modo oficial.

#### SERVICIO NACIONAL DE LECTURA.

El Servicio Nacional de Lectura ha llevado a cabo, durante el año 1957, una intensa labor encaminada a la reorganización de sus Servicios.

Esquemáticamente, la actividad de este Servicio en el período comprendido entre 1 de enero y 31 de octubre de 1957, se refleja en los datos que a continuación se consignan:

1) *Centros Coordinadores de Bibliotecas.*—El número total de Centros Coordinadores existentes es de 36, de los cuales seis han sido creados en 1957: Alava, Castellón, Guipúzcoa, Murcia, Zamora y Alicante.

2) *Bibliotecas Públicas Municipales.*—El número total de Bibliotecas Públicas Municipales existentes es de 630, de las cuales 40 han sido creadas en el año 1957, en el que asimismo se han creado tres Bibliotecas con la colaboración de entidades oficiales y privadas, lo que arroja un total de 43 Bibliotecas creadas en 1957.

A pesar de haberse creado en 1957 las Bibliotecas Municipales citadas, han quedado 117 solicitudes sin poder atender por falta de medios económicos.

Como dato significativo consignamos que en el año 1957 han ingresado en las Bibliotecas Municipales adscritas al Servicio Nacional de Lectura 122.311 volúmenes, aparte las revistas, cuyas suscripciones alcanzan la cifra de 607.

El Servicio Nacional de Lectura es una buena prueba de lo que puede conseguirse mediante conciertos establecidos entre el Estado y las Corporaciones Provinciales y Municipales; de lo eficaz que es esta colaboración son índice los siguientes datos:

Cantidad global con que el Servicio Nacional de Lectura ha subvencionado a Bibliotecas y Centros Coordinadores en 1957.	5.971.161,42
Cantidades con que las Diputaciones y Cajas de Ahorros colaboran al sostenimiento de los Centros Coordinadores .....	4.797.831,97

TOTAL invertido en 1957 para adquisición de libros en Bibliotecas dependientes del Servicio Nacional de Lectura .....	10.768.993,39
---	---------------

De lo que se han beneficiado más de dos millones y medio de lectores.

3) *Bibliobuses*.—El servicio de bibliobuses que con tanta eficacia viene funcionando en Madrid, Barcelona y Valencia, se ha visto aumentado en el año 1957 con la puesta en marcha de cuatro bibliobuses más, que se han destinado a los Centros Coordinadores de Murcia, Guipúzcoa, Vizcaya y a las Bibliotecas Populares de Barcelona.

4) *Nuevos Servicios*.—En el año en curso se ha implantado una nueva modalidad en la manera de facilitar libros a los lectores de las zonas rurales mediante Agencias de Lectura, consistentes en el establecimiento de lotes fundacionales de 40 libros fundamentales, que constituyen la base del servicio radial de Bibliotecas Viajeras movilizadas desde los Centros Coordinadores. Este Servicio, establecido por O. M. de 19 de julio de 1957, está terminando de resolver los problemas derivados de su organización técnica y entrará en funcionamiento en fecha próxima.

#### SERVICIO NACIONAL DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Este Servicio, ubicado en la Biblioteca Nacional, ha continuado en el año 1957 las tareas que le están encomendadas, incorporando a sus ficheros 36.713 pa-  
petas y ha atendido a 8.712 consultas.

#### SERVICIO NACIONAL DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL.

Creado este Servicio para orientar la labor investigadora, desarrolla sus actividades en orden a esta finalidad, tan necesaria en un país como España donde existe una profunda dispersión de fondos documentales y en donde las fuentes informativas al alcance de los estudiosos son tan escasas.

Este Servicio ha atendido a cuantas consultas orales y escritas se han solicitado, ha ordenado las Memorias inéditas de los Archivos Españoles, redactadas por funcionarios del Cuerpo en 1915, y ha continuado trabajando en reunir la Bibliografía de los Archivos Españoles, así como en la preparación del Anuario de la Investigación Histórica en España.

#### SERVICIO NACIONAL DE MICROFILM.

Hasta 1 de enero de 1957 se han reunido fondos procedentes de 109 Archivos nacionales y extranjeros, con un total de 397.760 fotogramas, de los cuales 383.600 se encuentran incorporados, inventariados, archivados y dispuestos para su utilización por los investigadores.

El número total de fotogramas existente en los archivos de este Servicio en 31 de octubre de 1957 es de 449.471, estando pendientes de entrega 15.000 fotogramas de códigos procedentes de San Cugat de Vallés, conservados en el Archivo de la Corona de Aragón; 15.000 de documentos en papel de arroz relativos a las Islas Filipinas, del Archivo General de Indias, y 12.000 de códigos medievales de la Biblioteca Universitaria de Salamanca.

En el año 1957 han sido atendidas 155 consultas y se ha publicado el inventario de los fondos incorporados en 1956, el cual ha aparecido en el número 42

del Boletín de esta Dirección General y como tirada aparte del mismo.

#### DEPÓSITO LEGAL DE IMPRESOS.

La Comisión designada para estudiar el Reglamento del Depósito Legal de Impresos presentó a la Junta Técnica el Anteproyecto correspondiente, el cual fué elevado a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas y aprobado por el Consejo de Ministros en 23 de diciembre de 1957.

Este Servicio entrará en vigor en toda su amplitud el año 1958.

#### COMISIÓN NACIONAL DE COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Creada esta Comisión por Decreto de 20 de julio de 1955 con el fin de ordenar y clasificar las actividades bibliográficas que desarrollan en España diversas Instituciones, para conexas con las de los Organismos internacionales y, en especial, con el Comité Internacional de Bibliografía de la Unesco, se ha puesto como meta en el año en curso la redacción de su Reglamento, cuyo anteproyecto ha sido ya presentado a la Superioridad para su aprobación, habiéndose trazado los planes de actuación para el año 1958.

#### COLABORACIÓN CON LA UNESCO.

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha continuado durante el año 1957 su colaboración con la Unesco, la cual se ha manifestado en los siguientes aspectos:

a) Traducción y corrección de estilo de los textos legales del R. U. D. A. (Repertorio Universal de Derecho de Autor) hasta un total de 200.300 palabras, cuyo compromiso había contraído España, el cual recientemente se ha ampliado a otros textos que contienen unas 128.400 palabras, cuya traducción está ya realizada.

b) Envío de las cédulas de las traducciones impresas en España para el "Index Translation", redactado por la Unesco. Hasta 31 de octubre de 1957 se han remitido 1.093 fichas.

c) Publicación de la Bibliografía de Centroamérica y del Caribe 1956.

Contraído este compromiso por la Dirección General en el Congreso Internacional de Bibliotecas celebrado en Bruselas en 1955, ha plasmado en la publicación del trabajo arriba referido, redactado por la Agrupación Bibliográfica Cubana "José Toribio Medina" y los Grupos Bibliográficos Nacionales de la Unesco en Centroamérica y el Caribe.

#### BIBLIOTECA NACIONAL.

La Biblioteca Nacional ha comenzado en este año un período de reorganización, activación y ampliación de los servicios, que requiere transformaciones tan profundas y sustanciales que bien se pueden calificar de renovación.

En cuanto a instalación material se han continuado las obras de ampliación iniciadas el año anterior; se ha aumentado el número de asientos en la Sala General de Lectura; se han ampliado, con seis bloques de 36 cajones cada uno, los ficheros que maneja el público; se ha instalado una nueva Sala de Lectura para la Sección de Varios, Revistas y Música, y se ha creado una sala de audición, grabación y reproducción de sonido.

Ya en el año anterior se proyectó y ha comenzado en el 57 la readaptación del edificio que principiando por el recalce de sus cimientos y vaciado de las plantas, continuará con obras que, en general, partiendo en dos plantas las actuales, convertirán el edificio en ocho plantas en lugar de las tres actuales, preparándolo así para contener la gran ampliación de servicios proyectada. Al mismo tiempo han continuado las actividades de este Centro, de las cuales se hace sucinta mención.

Desde el punto de vista de organización técnica es de destacar la reunión de un Depósito especial de todos los libros que estaban sin catalogar, cuyo número se acerca a los 50.000 volúmenes; el ritmo que se ha dado a la catalogación de libros modernos hasta poner al día este importante fondo; el avance que se está dando a la catalogación de la Sección de Varios, lo cual ha tenido como resultado la incorporación de 39.074 títulos en el año 1957, y el haberse hecho un recuento general de los fondos de la Biblioteca Nacional y haber intercalado en su índice 126.324 papeletas.

#### EXPOSICIONES.

Durante el año 1957 se han celebrado en la Biblioteca Nacional las siguientes exposiciones:

- Exposición del Hispanismo Extranjero en honor de Menéndez Pelayo.
- El Libro Católico en Lengua Francesa.
- Exposición Cervantina de fondos adquiridos en París en diciembre de 1956.
- Exposición de Iconografía Mariana Hispanoamericana.
- Exposición selectiva de fondos catalogados de los Conventos desamortizados.
- Exposición selectiva de documentos de la Inquisición en Canarias, adquiridos recientemente en Londres.

Con motivo de la Feria del Libro se organizó una Exposición bibliográfica de publicaciones realizadas por todos los Centros dependientes de esta Dirección General y con este motivo se expuso también la segunda edición de la Exposición "Breve Historia del Libro", la cual en estos momentos se ha exhibido ya en diferentes Casas de Cultura. La primera edición se está exhibiendo, en colaboración con el Instituto de Cultura Hispánica, en diversos países de Centroamérica.

Otras exposiciones circulantes que se han montado en el año 1957 han sido la segunda edición de la Exposición sobre Gibraltar y la segunda de la "Expansión Mediterránea de la Corona de Aragón", las cuales también se están exhibiendo en distintas provincias donde hay ya instaladas Casas de Cultura.

#### ADQUISICIONES EXTRAORDINARIAS PARA ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS REALIZADAS POR LA DIRECCIÓN GENERAL.

Entre las adquisiciones especiales que se han llevado a cabo en este año merecen destacarse la de la Casa de Balmes, en Vich, donde se instalará una Casa Municipal de la Cultura, así como la de un inmueble contiguo a la Casa de Cultura en Almería para ampliación de ésta.

Es interesante también consignar la adquisición de un lote de grabados y ediciones cervantinas, adquiridos en pública subasta celebrada en París, lote que ha pasado a engrosar la Sección Cervantina de la Biblioteca Nacional, en la que asimismo quedará depositada la Colección Graíño, de fondos filipinos, que también ha sido adquirida en el año en curso.

Esta Dirección General acudió a la subasta de un importante lote de documentos de la Inquisición en Canarias, celebrada en Londres, el cual ha sido adquirido en colaboración con el Museo Canario de Las Palmas, donde ha quedado depositado.

#### PUBLICACIONES.

En el año 1957 la Dirección General ha continuado con las publicaciones periódicas *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, del que se han publicado los números 41, 42, 43 y 44, y la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, de la que han aparecido los dos fascículos integrantes del tomo LXIII. Ha continuado también la publicación del L. O. I. B. E. (Lista de Obras Ingresadas en las Bibliotecas Españolas), de la que se han publicado dos números, 25-27 y 28-30, correspondientes a las obras ingresadas durante el año 1956. Asimismo ha continuado la publicación del "Boletín de Información Documental", en colaboración con la Biblioteca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, del que han aparecido los números 29, 30 y 31 en su doble serie de Ciencias y Letras.

La Junta Técnica, con el patrocinio de esta Dirección General, ha editado las siguientes obras:

- HISTORIA DEL ABENCERRAJE Y DE LA HERMOSA JARIFA. Edición crítica y comentarios de Francisco López Estrada, con ilustraciones de José Romero Escassi.
- INVENTARIO DE MANUSCRITOS DE LA BIBLIOTECA NACIONAL. Tomo III, redactado por funcionarios del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, bajo la dirección de don José López de Toro.
- EL CENTENARIO DE MENÉNDEZ PELAYO EN LA PRENSA ESPAÑOLA. Redactado por funcionarios de la Hemeroteca Nacional, bajo la dirección de don Ramón Fernández Pousa.
- LA MARAVILLOSA HISTORIA DE LOS LIBROS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS, por don Justo García Morales y don Francisco Esteve Barba.
- ABREVIATURAS HISPÁNICAS, por don José López de Toro.
- INSTRUCCIONES PARA LA CATALOGACIÓN DE INCUNABLES EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DEL ESTADO.
- INSTRUCCIONES PARA LA CATALOGACIÓN DE CÓDICOS Y MANUSCRITOS EN LAS BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS DEL ESTADO.

- EL ZARATÁN. Cuento de Juan Ramón Jiménez, ilustrado por Gregorio Prieto. Edición conmemorativa de la inauguración de la Biblioteca Pública de Moguer en la casa de Juan Ramón.
- BIBLIOGRAFÍA DE CENTROAMÉRICA Y DEL CARIBE, 1956. Trabajo preparado por los Grupos Bibliográficos de la Unesco en Centroamérica y el Caribe.
- BIBLIOTECA DEL MURCIANO. Tomo II, de Justo García Soriano.

En colaboración con "Joyas Bibliográficas" se ha iniciado la publicación de los PLIEGOS GÓTICOS DE LA BIBLIOTECA NACIONAL, obra que comprenderá cuatro volúmenes, de los cuales ya están impresos el primero y el segundo.

Por su parte, el Archivo de Simancas, con el patrocinio de esta Dirección General y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha publicado el volumen IV del Registro General del Sello.

Las publicaciones citadas se distribuyen a través del Servicio de Publicaciones de la Junta Técnica de Archivos, Bibliotecas y Museos, de reciente funcionamiento y en cuyo depósito se encuentran en la actualidad centralizadas todas las publicaciones realizadas por Centros dependientes de esta Dirección General, las cuales constan en el Catálogo detallado, que asimismo ha aparecido en el año 1957.

PREMIOS.

Como en años anteriores, el Sr. Ministro ha dotado el Premio "Fray Luis de León de Traducción", lo

que fué anunciado por esta Dirección General en colaboración con la Asociación Nacional de Traductores e Intérpretes. El Premio anunciado en 1957 lo fué para traducciones de obras escritas en lenguas clásicas y fué otorgado por unanimidad a don José López de Toro, Subdirector de la Biblioteca Nacional.

También ha anunciado esta Dirección General los premios convocados con motivo de la Fiesta del Libro, los cuales han sido otorgados a los señores Pérez-Rioja, Fernández-Victorio, Mirambell Belloc y Parra, por sus trabajos titulados "Una Casa de la Cultura en marcha", "Ideas de un bibliotecario sobre la Biblioteca Nacional", "Un Centro de Cultura al servicio de Gerona", "La Biblioteca Pública" y "Cinco mil hombres callados", respectivamente.

A grandes rasgos queda reflejada en las anteriores líneas la labor que la Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha desarrollado en el año 1957; en él se han echado las bases para que algunas actividades relacionadas con esta Dirección cobren un impulso decidido.

El Decreto orgánico de la Biblioteca Nacional que pone en manos del Cuerpo Facultativo de Archivos, Bibliotecas y Museos la Dirección de nuestra primera Biblioteca; el Decreto que regula el Depósito Legal de Impresos; las nuevas Normas sobre política bibliotecaria, etc., etc., son buen pórtico para la celebración del Centenario del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, cuya conmemoración se celebrará dentro del 1958.

GRATINIANO NIETO.

## Cartas a la Redacción \*

Sr. Redactor Jefe de la REVISTA DE EDUCACIÓN.  
Madrid.

Hemos leído con el contento natural de todo aquel que se enfrenta con nuevos métodos de enseñanza, los dos artículos publicados en REVISTA DE EDUCACIÓN por el señor Bousquet. Nos complace ver los grandes adelantos que supone la TV en la enseñanza

\* En los números 73 (2.ª quincena enero 1958, páginas 35-8) y 74 (1.ª quincena febrero 1958, páginas 64-8) de la REVISTA DE EDUCACIÓN publicamos dos artículos sobre "Televisión y educación", firmados por don JACQUES BOUSQUET, en los que se abordaba respectivamente el tema de la TV escolar y de la TV educativa extraescolar. Como contraste de las opiniones mantenidas en estos trabajos por nuestro consejero de Redacción, publicamos aquí la "Carta" que nos dirige el maestro nacional de Quintanar del Rey (Cuenca) don ANTONIO DE LOS REYES, en la que estudia a la TV como revolución pedagógica, como medio auxiliar de la enseñanza, como instrumento de autoeducación y como superación del cine y la radio educativos.

de América y lo que se realiza en Europa. En España estamos naciendo a esta nueva técnica y la enseñanza no ha llegado a merecer un espacio conveniente; sólo tenemos conocimientos, cursos de idiomas.

Hemos hablado con anterioridad de la TV y, francamente, no fué en términos tan elogiosos como los del señor Bousquet. No vemos esa perspectiva buena y lisonjera. Pero sí estamos muy de acuerdo con la serie de opiniones que expone acerca de este nuevo método.

Aquí queremos estudiar sus tesis y exponer la nuestra. No sólo en la TV, sino en la radio, el cine y la prensa infantil creemos que están esos grandes auxiliares que todo educador debe tener.

Es incuestionable, y no ofrece discusión, que la escuela, hoy por hoy, está abandonada de toda ayuda técnica para experimentos y adelantos. Está dejada a las buenas manos del maestro, que por todo asesor tiene una visita anual de la inspección y rara escuela cuenta con la ayuda de los padres de familia o de las autoridades locales. La escuela primaria española se defiende a sí misma, pero le escasea la ayuda. Es cierto que tenemos sobre nuestras espaldas un vastísimo problema, como es la construcción y mejora de escuelas muy rudimentarias e inadecuadas en su mayoría, cuando la necesidad en ciertos lugares es primordial. Estos enormes gastos son los que

impiden la ayuda al maestro y a la escuela para sus mejoras pedagógicas.

Ya en un apartado de sus temas el señor Bousquet, en el artículo primero del n.º 73, pág. 36, lo encabeza así: "En el estado actual de la enseñanza la TV es un lujo". Creo que esto dice bastante.

#### ¿LA TV COMO REVOLUCIÓN PEDAGÓGICA?

En cuanto a que la TV sea una revolución en la enseñanza, ya hay más que discutir y ver. En un artículo publicado en el mes de noviembre titulado "Favor y contra de la enseñanza por televisión", decíamos de ésta que "sólo puede ser un programa de motivos a aprender". Que es en realidad lo que repite el señor Bousquet en sus artículos constantemente. Mas él cree que esto puede ser fundamental en la enseñanza y hasta llega a pensar en desplazar al maestro, a ese maestro que él llama educador.

No nos aterra la supresión del maestro en las escuelas, si esto fuese posible, y que fueran sustituidos por "estrellas" de la TV escolar. Máxime cuando en las escuelas masculinas del Magisterio se ven sus aulas escasas de estudiantes, y cuando la reunificación de escalafones da una diferencia final de cerca de siete mil maestras más que maestros, y las últimas categorías están vacías. Si así fuese posible, con muchos menos gastos España tendría resuelto el problema de sus escuelas y de su analfabetismo. Aunque nos desaminan las palabras del señor Bousquet, "pero de hecho tal sustitución no se ha logrado en ninguna parte". Es la dificultad de adaptar la TV a la enseñanza. Es lo que nos hace quebrarnos la cabeza pensando en cómo conseguir un progreso más rápido con un trabajo mínimo.

#### LA TV COMO MEDIO AUXILIAR DE LA ENSEÑANZA.

Pasemos a la consideración de la TV como medio, no como método de la educación. En este campo sólo puede estar encerrada en los audiovisuales. Es como decía en mi artículo antes citado, "un programa de motivos a aprender, no una enseñanza completa y firme".

La TV nos hace avanzar mucho en la enseñanza, como nos lo puede alcanzar el cine, la literatura, o mejor la prensa infantil, hoy también en candelerio, y la radio. Pero aquí cabe una pregunta, ¿cuál de ellas es el mejor auxiliar? Discriminación para un ensayo y estudio complejo.

En cuanto a la TV como medio audiovisual, ve bien claro el Sr. Bousquet su dificultad, "es una ayuda audiovisual, si a tal función se reduce, sobremanera costosa". Entonces, ¿rechazamos como tal ayuda a la TV? No, aunque costoso hoy es el montar un programa para Madrid y sus alrededores; el día que la TV en España sea como en América, ya se encargará la publicidad, como en Estados Unidos, de darnos esas clases y esos cursos de enseñanza. Como hoy el cine se encarga de hacerlo con películas cortas y completas de educación o mejor de instrucción. La educación ya es más individual; requiere la atención de lo que la TV, la radio, la prensa y el cine no pueden darnos: la del educador, la del pedagogo. Y en esto están los fallos de la TV, de la prensa, de la radio

y del cine, porque eso es completamente social y se hace de hombre a hombre, no de máquina a hombre.

Nos preguntamos: si los resultados de la TV como medio auxiliar no son buenos, ¿cómo lo van a ser como método completo de enseñanza?

#### LA TV Y LA AUTOEDUCACIÓN.

Si la TV lleva al propio domicilio la enseñanza, daremos esplendor y auge a la autoeducación. ¿Puede tener así éxito? ¿No hemos discutido y ha quedado aclarado la razón y sinrazón de la autoeducación? El mismo Sr. Bousquet nos dice: "Pero educativamente es dudoso que la enseñanza en casa sea muy recomendable". Y como él razona con un motivo de mucho peso, acabamos esta discusión dándole plenamente la razón. Entonces no hay explicación para creer en esta educación, ni mucho menos el considerarlo como un bello adelanto. ¿Se puede considerar éxito el que de ochocientos diez televisores sólo setenta y uno fueran aprobados? Creemos francamente que no. El que usa la TV para aprender, es para tenerla de "ayuda". La prueba está en esos alumnos de curso de vacaciones o de verano. Lo emplean en Estados Unidos, y, por cierto, con muy buen criterio, como aquí usamos los cursos por correspondencia; pero en este caso supera enormemente la TV a estos cursos.

#### LA TV Y EL CINE.

En realidad, todas esas enseñanzas que el Sr. Bousquet ve en la TV las encontramos en el campo del cine y de la radio; mas éstos llevan la ventaja de que, hoy por hoy, son más perfectos, de mejor visibilidad; quizá le quitáramos al cine la actualidad momentánea "de las representaciones de la ópera o sesiones de la Cámara de Diputados".

Hemos tenido el honor de asistir a la actuación de la Comisaría de Extensión Cultural en pleno trabajo, en este pueblo, al que vinieron a pasar un día. Trajeron películas para pequeños y grandes; ¡qué películas instructivas! En técnica, insuperables, y en ideas, soberbias; todo perfecto y comprensible hasta para el más tardo. Aquella visita fué un baño de vida para el pueblo, y aquí se espera con verdadera ansiedad su repetición. Con esto quiero decir que la TV, tanto como el cine, eleva la capacidad adquisitiva de conocimientos y, por tanto, la educación de cualquier localidad alejada de los centros del saber y de la educación. Por este camino la TV supera en mucho al cine y a la radio. Este sí es el campo educativo de la TV, pero no así en el campo de la enseñanza en cualquiera de sus ramas. Con el Sr. Bousquet estamos completamente de acuerdo en cuanto a los teleclubs rurales.

Nos gustaría profundizar en el problema de las aplicaciones pedagógicas de la TV, mas, por ahora, sólo hablamos dejándonos llevar de ese instinto de Maestros que, desde la soledad y lejanía de su escuela, quiere sacar a ésta de su "tradición" para que en ella entre el espíritu de renovación y el espíritu de vida que hoy día es necesario para España y, muy principalmente, para su Escuela Primaria o Nacional.

ANTONIO DE LOS REYES.  
Maestro nacional de Quintanar del Rey (Cuenca).



Madrid, 13 de marzo de 1958.

Sr. Director de la "Revista de Educación".—Madrid.

Mi querido amigo:

Me refiero a la noticia que, sobre cierta conferencia que pronuncié en Salamanca, se publicó en el número 71 de la "Revista de Educación". Ya advertían ustedes que la referencia estaba tomada de un periódico diario y no es extraño que, en el apresuramiento de la información periodística, la idea fundamental que en aquella expuse haya quedado oculta y, en gran parte, minimizada. Como consecuencia de eso se han producido, al parecer, protestas por parte de algunos de los que se dedican a la función de administrar la Protección Escolar, pues han visto en el parangón trazado entre la beca y la prestación de infanthunio familiar un ataque contra aquel medio de protección y una crítica a la política de asistencia al estudiante que realiza el Ministerio de Educación Nacional.

Nada más lejos, no sólo de mi ánimo, sino también de mi comportamiento personal desde hace bastantes años.

Mi idea parte del supuesto de que los métodos de protección escolar, representados fundamentalmente por la beca, han evolucionado poco en los últimos años y, desde luego, no lo han hecho con el mismo ritmo con que se han perfeccionado los sistemas de protección a los trabajadores por cuenta ajena. Este es no sólo un fenómeno español, sino también mundial.

Entiendo que el derecho al estudio debe estar protegido como si se tratara de un derecho subjetivo; reconocido por la legislación positiva cuando coinciden en su titular determinadas condiciones académicas, económicas y familiares; independiente de los fondos que para fines asistenciales consigne el Estado en sus presupuestos y susceptible de invocación ante los Tribunales ordinarios cuando sean negados por razón de circunstancias ajenas a las condiciones personales legalmente determinadas.

Una trayectoria similar a la expuesta explica en otros campos de la política social el inmenso avance que se ha logrado desde la mera concepción asistencial y protectora del enfermo, el tullido, el parado y el viejo, propia de los principios del siglo XX y la moderna concepción de los Seguros sociales obligatorios.

La protección al estudio puede organizarse con métodos propios de los Seguros sociales, lo que permitirá, entre otras cosas, una aportación económica de la comunidad que es cicatera cuando de otros sistemas se trata. No hay ninguna razón hoy en día para limitar la extensión de la Seguridad social a los trabajadores por cuenta ajena. Todos los riesgos que tienen repercusión sobre el bien común pueden ser objeto de un Seguro social y, entre ellos, el riesgo de que algún talento "se malogre por falta de medios económicos".

Precisamente España ha marcado un sensible avance en este sentido con la Ley de 17 de julio de 1953 que crea el Seguro Escolar. Cuando exponíamos este sistema, aún en ciernes, en el coloquio no hace muchos meses organizado en Madrid por la A. I. I. S. U. P., tuvimos ocasión de constatar el interés que esta orientación despertó en bastantes delegados europeos.

Esta es, en rasgos generales, la tesis de la conferencia pronunciada a título de colegial de honor en un Colegio Mayor de Salamanca. Puede estar acertada o equivocada; pero entiendo no debe negársele su condición perfecta y su intención colaboradora, ni adjudicarle el simple prurito de molestar a quienes tienen la honrosa responsabilidad de conseguir un más justo acceso de los españoles a los estudios superiores.

Le ruego, señor Director, disponga que esta carta tenga acogida en las páginas cordiales de la Revista que tan dignamente regenta.

Le saluda afectuosamente su buen amigo,

JORGE JORDANA FUENTES.

## la educación en las revistas

### LA INVESTIGACION CIENTIFICA

En la clausura de la XIV Reunión Plenaria del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se pronunciaron dos importantes discursos desde el punto de vista de la política de la investigación. Las publicaciones interesadas por estos temas se han hecho eco de ellos en diversos aspectos: así, por ejemplo, "Arbor" subraya las frases que el Presidente de aquella institución dedicó a encarecer la necesidad de una mayor prestación económica por parte de la sociedad y del Estado a la investigación. "Para el progreso material del país, a España le conviene incrementar sus inversiones en el campo de la investigación" —dijo— y esto no sólo en el domi-

nio de la ciencia aplicada, cuyo espejismo ha de evitarse, pues: "aunque aparentemente suene de modo paradójico, nada hay más práctico que una buena teoría". Y después expone la idea básica sobre la que giraron ambos discursos: "la técnica debe constituir un instrumento del progreso al servicio del espíritu, y todo lo que sea una inversión de ambos términos representará una forma de peligroso materialismo". Por lo que se refiere al discurso del Ministro de Educación en aquella misma ocasión, el comentador de "Arbor" pone de relieve su carencia de énfasis y de retórica y su esfuerzo por tratar de la investigación científica en su más íntima vinculación con la tierra donde es ejercida y con el hombre concreto que la ejerce. Esto le llevó a declarar las dificultades con que tropieza España, inherentes unas a la investigación misma y otras ajenas. Pero no es lo más importante y tampoco la única faceta del problema la referente a la financiación de la investigación, y en este discurso hubo un especial interés en hacer constar que "únicamente cuando los saberes ya logrados son patrimonio común de toda la sociedad, hay posibilidad normal de que en el seno de ella broten los

promotores y creadores de las riquezas científicas nuevas y que se habrá de subir peldaño a peldaño la escala que va de la Escuela a la Universidad y a la investigación propiamente científica cultivando saberes que no son técnicos exclusivamente, pues también las ciencias del espíritu habrán de servir como apoyatura a la investigación (1).

Al mismo tema se refiere el editorial de la revista de Orientación didáctica que pone de relieve las sugerencias que a la Enseñanza Media se le hacen desde el discurso del Ministro de Educación ante el Pleno del CSIC. La primera, se dice, "el clima de Estudio, seriedad y rigor mental" al cual debe contribuir la enseñanza secundaria y que ha inspirado la reforma y modernidad de métodos hoy a puestos en práctica en esta parcela de la educación. La segunda, la importancia que para el desarrollo de la investigación debe concederse al cultivo de las ciencias del espíritu como su base y apoyatura y que es consigna sobre la que se teje toda la textura del Bachillerato español actual. La tercera es la declaración taxativa de que la investigación es, además de una nobilísima actitud especulativa, una de las tareas más decisivas a la hora de aumentar la riqueza nacional y por esta razón lo que se pedía desde aquel discurso no es "un mecenazgo, sino que se invita al cálculo" (2).

Con el título de *Reeducación de los españoles*, "Arriba" incluye un editorial que se suma a la idea expresada en el citado discurso del Ministro con estas palabras, que fijan la condición indispensable para que en nuestra tierra pueda haber una auténtica investigación: "la posesión colectiva de un hábito de exactitud y de sobriedad en el manejo de las ideas y de las palabras". Así, para el editorialista de "Arriba" no basta con que los españoles admiremos y nos asombremos ante las grandes conquistas de las ciencias aplicadas, fuera de nuestras fronteras, sino que es necesario cambiar de hábito, desterrar "nuestra barroca espontaneidad nacional" y llevar a cabo una reeducación colectiva que empieza en la escuela y llega a la Universidad (3).

En términos semejantes se expresa el editorial que a la investigación científica dedica el periódico "Línea" (4).

El íntimamente ligado con estos problemas está la conversación publicada en "Ya" con el presidente de la recién creada Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, profesor Lora Tamayo. En ella se pasa revista a las críticas circunstancias por que atraviesa la investigación en España, y se define cuál será la tarea de esta Comisión, que deberá elaborar los planos de mayor interés para el país y estudiar su financiamiento, pero que no tendrá centros propios de investigación (5).

#### ENSEÑANZA PRIMARIA

La publicación de la Cartilla escolar de circulación, realizada en colaboración por el Real Automóvil Club de Barcelona y el MEN, ha suscitado elogiosos comentarios en la Prensa. Además de la recensión publicada por nuestra revista, en el número 76, recogemos algunos de los artículos dedicados o comentar su necesidad y eficacia. En "Pueblo" se dice que el problema de la educación de los niños con respecto al tráfico de la ciudad es el problema más grave que tiene planteado la circulación de Madrid. Y subraya la obligación que tienen los maestros, según el Código de la Circulación, de impartir esta educación. Obligación—dice—de la que se ha venido haciendo caso omiso en la mayor parte de las escuelas. Recoge a continuación, y en el orden cronológico, las diversas cartillas que, desde 1950, han sido editadas para enseñar a los niños las más elemen-

tales reglas de cómo han de comportarse en la vía pública. Han tenido escasa divulgación por sus cortas tiradas, cuyo coste recaía siempre en sus editores y es de esperar que ahora la nueva edición se difunda rápidamente (6).

Un comentario de la Prensa catalana encarece la necesidad de que se cree una conciencia cívica de peatón y espera que la Cartilla escolar de circulación, "hecha con tanto cariño y comprensión", constituya uno de los mejores esfuerzos realizados para conseguirlo (7).

Otro artículo se lamenta de que sea tan poco sabida la cartilla de Circulación y expresa así la conducta que todos deben seguir: "No sólo hay que saberla, sino hay también que practicarla, sin creer que únicamente es algo para niños, porque el problema es de chicos y grandes..." (8).

El horario y las normas de trabajo escolar son cuestiones que preocupan actualmente, fuera y dentro de nuestras fronteras. "El Alcázar" dedica una *instantánea* al dilema de las vacaciones semanales en jueves o en sábado y deja ver su preferencia por una fórmula intermedia: "mantener el descanso el jueves por la tarde y establecer una *vacación docente* en la tarde del sábado; *vacación* que consistiría en clases prácticas, recreos con los profesores, intercambios de éstos con los alumnos, visitas a teatros y museos, charlas científicas, ejercicios piadosos, etc." (9).

Una nota aparecida en "Levante" comenta el horario a que están sometidos los escolares y que considera excesivo, sobre todo durante la segunda enseñanza, así como la enorme cantidad de "deberes" que han de realizar en casa después de la jornada escolar (10).

La crónica desde Washington que publica "Ya" alude también a la campaña que en Estados Unidos se lleva a cabo contra los "deberes" escolares, de la que es paladín un ilustre pedagogo, el doctor Charles M. Shap, convencido, por su experiencia de más de treinta años, de que se trata de molestias innecesarias que perturban los nervios de los niños (11).

Un comentario al nuevo Catecismo nacional unificado aparece en la pequeña revista de la Federación Católica de Maestros que además de congratularle por el ya aparecido—cuyas características resume—desea que "los restantes grados de este nuevo catecismo vayan apareciendo, al menos uno para cada curso escolar, con el objeto de que los niños que durante este curso siguen el primer grado de este nuevo Catecismo, puedan continuar su formación religiosa en cursos sucesivos por los restantes grados del mismo" (12).

Es frecuente que los médicos se acerquen a temas educativos relacionados de alguna manera con su profesión. Recogemos dos artículos firmados por doctores: el primero trata de demostrar que si bien es cierto que la educación física es muy beneficiosa para la modificación del organismo, perfeccionando su integridad fisiológica y desarrollando en él nuevas aptitudes que permitan, luego de haber sido adquiridas de un modo definitivo y permanente por los individuos, ser transmitidas por herencia a generaciones sucesivas; sin embargo, no todos los ejercicios físicos son adecuados a cualquier tipo de individuos y hay que tratar de seleccionar justamente los adecuados para cada caso con el consejo facultativo (13).

El segundo estudia con detalle las condiciones psicológicas del estudio para que éste no afecte la buena

(6) Natalio Horcajo: *La circulación en Madrid: el problema de la educación de los niños*, en "Pueblo". (Madrid, 17-III-58.)

(7) Nestor: *Una cartilla escolar de circulación*, en "Destino". (Barcelona, 18-I-58.)

(8) *Hay una cartilla que pocos saben: la de circulación*, en "Informaciones". (Madrid, 6-II-58.)

(9) Asterisco: *Vacaciones el jueves... y el sábado*, en "El Alcázar". (Madrid, 11-I-58.)

(10) Senti: *Horario escolar*, en "Levante". (Valencia, 28-I-58.)

(11) Josefina Carabias: *Campaña en EE. UU. contra los "deberes" escolares*, en "Ya". (Madrid, 19-III-58.)

(12) El Maestro: *El nuevo catecismo de la doctrina cristiana*, en "El Maestro". (Madrid, marzo de 1958.)

(13) Dr. Fernán Pérez: *Los niños ante el deporte y la educación física*, en "Madrid". (Madrid, 11-III-58.)

(1) "Arbor": *Crónica cultural española*. XIV Reunión Plenaria del C. S. I. C. (Madrid, marzo de 1958.)

(2) "Enseñanza Media": *Editorial*. (Madrid, 28-II-58.)

(3) *Reeducación de los españoles*, en "Arriba". (Madrid, 9-II-58.)

(4) Editorial: *La investigación científica*, en "Línea". (Murcia, 19-II-58.)

(5) *Va a elaborarse un plan nacional de investigación*, en "Ya". (Madrid, 16-II-58.)

salud física y mental de los escolares. En este sentido se recomienda que se acostumbre al niño al trabajo de una manera progresiva y moderadamente, los ratos de recreo han de ser frecuentes más que demasiado largos, las tareas serán activas, agradables y variadas, no se ha de prolongar el estudio de memoria, etc. (14).

#### LECTURAS INFANTILES

"Revista", de Barcelona, da cuenta de una encuesta realizada por la Escuela de Visitadoras Sociales y Psicólogas para sondear la opinión, y del coloquio celebrado para tratar del problema de la Prensa actual infantil, reconocida como perniciosas para el niño por parte de maestros, padres, sacerdotes, sociólogos, psicólogos, periodistas, bibliotecarios, etc. "Influencias perniciosas —se dice en la encuesta— entre otras muchas razones por deformar el lenguaje, oral y escrito, el gusto estético, la sensibilidad moral, el sentido de la caridad cristiana, incrementar la agresividad, desviar la conducta social, fomentando el "gamberrismo", debilitar el respeto debido a la autoridad familiar y escolar, crear factores de angustia en la psique profunda del niño, etcétera" (15).

En "Pueblo" aparece un comentario a este problema de las indeseables influencias que pudieran encontrarse en la Prensa infantil, en la radio o en el cine para los jóvenes espectadores. Y se formula dos preguntas: 1.ª, ¿cuáles son esas indeseables influencias? y 2.ª, ¿cómo puede protegerse a los niños contra las influencias que se estimen indeseables? Y después de citar las influencias que desde el primer momento saltan a la vista como perniciosas para la juventud, se pregunta de nuevo: pero es que "¿no es influencia indeseable la que recibe el niño acostumbrado a que su periódico contenga malos (dibujos (artísticamente hablando) o impresos en colores chillones? ¿No es influencia perniciosa para el niño la visión falseada que de la vida le presenta una película o un libro declarados aptos para la infancia?" (16).

#### ENSEÑANZA LABORAL

Dos temas ocupan principalmente el interés de la Prensa por lo que respecta a la Enseñanza Laboral: de una parte la evidente importancia que la formación profesional obrera ha adquirido a los ojos de nuestra sociedad en sus diversos estamentos, y de otra, la eficacia y el progresivo mejorar de los cursos de Capacitación Profesional acelerada que se llevan a cabo en nuestro país.

Respecto del primer tema, recogemos un editorial de "Hoy", de Badajoz, que resalta la actitud demostrada por la Iglesia respecto de la formación profesional del obrero a través de su actuación en la VII Reunión Nacional de Apostolados Sociales de Acción Católica. "Ese apostolado social, redentor del proletariado, habrá de tener siempre doble camino y objetivo: de una parte cambiar la mentalidad de los rectores de la sociedad: de los propietarios, de los dueños, de los jefes de empresa; de otra, preparar profesionalmente a las juventudes obreras y educarlas en cristiano. En ambas tareas la misión de la Iglesia, de los católicos todos, puede y debe ser decisiva...", dice el editorialista y concluye con estas palabras: "Es el más eficaz sistema para evitar que tantos y tantos caigan en el error de la indiferencia religiosa o de su antirreligiosidad. El centro de trabajo no será centro de corrupción espiritual de donde ha sido expulsado el Señor, sino el más hermoso y digno tabernáculo" (17).

Francisco Casares publica una colaboración demos-

trando que la formación profesional del obrero es obra predilecta de la Organización Sindical, como se puede demostrar a través de las realizaciones llevadas a cabo en este terreno (Escuelas de Formación, Universidades Laborales, Centros de Formación acelerada) (18).

Mons. Pedro Cantero, Obispo de Huelva, escribe a este respecto un artículo en el que llega a la conclusión de que se impone un cambio de mentalidad, "un retorno activo a las sendas nazarenas, y un sentido de unidad, no de uniformidad, y de coordinación en el apostolado social frente al cantonalismo apostólico actual, que merma, a veces, la misma capacidad constitucional de las instituciones católica en España" (19).

Respecto del segundo tema, recogeremos en primer lugar las palabras que se publican en "Ya" de don Antonio Aparisi y, según las cuales, en seis meses un simple peón se convierte en obrero especialista en los Centros de Formación acelerada, de los que se proyectan construir en España hasta 18.000 con capacidad para 10.000 trabajadores por curso (20).

Un editorial aduce datos precisos demostrando las importantes ventajas que, como inversión económica, reporta la Formación profesional acelerada, en comparación con la normal (21).

Un largo artículo explica cómo la Formación profesional acelerada se logra gracias a una nueva metodología, que es consecuencia de la racionalización del trabajo y expone cuáles son las conquistas más importantes que con ella se pueden lograr: la reeducación del obrero a nuevas técnicas o nuevos oficios, la canalización de los movimientos migratorios y la reeducación de obreros con taras físicas (22).

#### ENSEÑANZA MEDIA

Entre todos los problemas que tiene planteados el Bachillerato, ninguno ha reclamado más la atención de quienes en la Prensa cotidiana y en las revistas especializadas se dedican a temas pedagógicos que el del Curso Preuniversitario. Recogemos los más importantes:

En la revista "Atenas" don Arsenio Pacios publica una interesante colaboración en la que comenta la manera de estar organizado en la actualidad este curso, con detalles incluso de crítica de los diferentes temas que han sido fijados para este año, y referencias concretas a la manera como se han de entender los exámenes y la preparación de los mismos (23).

En términos semejantes está concebida la conferencia del mismo autor que fué pronunciada en la sesión de clausura de la XXVI Semana de Educación de la F. A. E. y que se puede leer en la revista "Enseñanza Media" (24).

En la serie de colaboraciones que el profesor Hernández Vista viene publicando en el periódico "Madrid" bajo el epígrafe "Los estudios y la vida" han aparecido dos nuevas aportaciones: en una se estudia cuál ha de ser la manera de interpretar el Curso Preuniversitario; en otra se pasa revista al sistema de pruebas mediante el cual se ha de controlar este mismo curso. La recta interpretación de lo que se debe hacer en el Preuniversitario dependerá, en un elevado tanto por ciento, de la manera de actuar el profesorado que imparta sus lecciones. Hay dos cosas que parecen evidentes, según Hernández Vista, de una parte, que no se trata de acu-

(18) Francisco Casares: *La Formación Profesional, obra predilecta del Movimiento*, en "Unidad". (San Sebastián, 19-II-58.)

(19) Mons. Pedro Cantero: *La formación profesional obrera*, en "Ya". (Madrid, 14-II-58.)

(20) Antonio Aparisi habla para "Ya", en "Ya". (Madrid, 14-II-58.)

(21) Editorial: *Formación acelerada*, en "Mediterráneo". (Castellón, 17-II-58.)

(22) J. Silva Aramburu: *La formación profesional acelerada*, en "Libertad". (Valladolid, 28-II-58.)

(23) Arsenio Pacios: *El curso preuniversitario*, en "Atenas". (Madrid, enero-febrero de 1958.)

(24) Arsenio Pacios: *El curso preuniversitario*, en "Enseñanza Media". (Madrid, 15-II-58.)

(14) J. Fuster de Carulla: *Psicohigiene del estudio en la escuela de Enseñanza Primaria*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-junio de 1957.)

(15) R. Vidal Folch: *Efectos y defensas de la Prensa infantil*, en "Revista". (Barcelona, 28-II-58.)

(16) *Puntualizaciones*, en "Pueblo". (Madrid, 17-III-58.)

(17) Editorial: *La Iglesia ante la formación profesional obrera*, en "Hoy". (Badajoz, 2-II-58.)

mular noticias sobre noticias en la memoria del alumno, y de otra, que los temas propuestos parecen concebidos en la mente del legislador como centros de interés, para, a partir de ellos, remontarse a ideas generales (25).

En el segundo de sus artículos dice: "Puesto que el Preuniversitario no es una utopía irrealizable, puesto que hay profesores capaces de una interpretación ade-

(25) V. E. Hernández Vista: *El curso preuniversitario*, en "Madrid". (Madrid, 15-II-58.)

cuada, las pruebas pueden forzar a todos los centros a utilizar a los capaces de dar vida al Preuniversitario. Pero sí, al contrario, las pruebas midieran la cantidad de conocimientos adquiridos, en vez de la madurez alcanzada, de nada serviría la reglamentación ni las intenciones del legislador" (26).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(26) V. E. Fernández Vista: *El curso preuniversitario*, en "Madrid". (Madrid, 24-II-58.)

## reseña de libros

*Biblioteca Anaya*. Dirigen: FERNANDO LÁZARO, catedrático de la Universidad de Salamanca, y EVARISTO CORREA CALDERÓN, catedrático del Instituto "Lucía de Medrano". Salamanca, Ediciones Anaya, 1958.

Dedicada al público amante de las bellas letras, y a los estudiantes de enseñanza media en particular, surge a la luz esta colección de textos españoles, serviola flamante en el mar de la cultura.

La presentación fina, pulcra, delicada, llenará las apetencias de un bibliófilo actual, de los que se acercan al libro para leerlo y saborearlo, no para la mera contemplación en soberbios plúteos. Podrá acariciar una pequeña joya, gustosa por sus brillos internos y por los primeros del engaste.

Los nombres de sus directores, bien conocidos por el lector de la REVISTA DE EDUCACIÓN, son una garantía de probidad y altura intelectual. Se proponen traer a esta colección las obras de los autores clásicos en textos rigurosos y anotados, y las más representativas de los modernos, presentados unos y otros por críticos de la mayor solvencia en el momento presente. La sola mención de algunos de estos críticos y creadores—Rafael Lapesa, Oliver Asín, Dámaso Alonso, García Blanco, Cruz Rueda, Gerardo Diego—nos exime de ulteriores consideraciones en este sector.

Un acierto inicial, a mi juicio, es el de incluir, ya en el plan de los trece primeros volúmenes, los nombres de tres autores contemporáneos—Unamuno, Azorín, Gerardo Diego—, junto a los clásicos y románticos. Feliz inclusión la de los "clásicos del siglo xx", como se les llama en una conocida serie de las Ediciones Universitarias francesas que, por cierto, coloca también a Unamuno entre sus primeros volúmenes.

En las páginas de esta revista (número 69) he defendido mi opinión sobre la necesidad de llevar a las aulas de Enseñanza Media el comentario de los autores contemporáneos, con el lenguaje vivo de nuestro tiempo y sus preocupaciones estéticas e ideológicas. Lamentaba yo entonces que no hubiera en España colecciones escolares que insertaran textos contemporáneos anotados, junto a las autoridades literarias de otros tiempos; como lo hacen en Francia, por ejemplo, las colecciones de clásicos Larousse y Hachette. Pues bien: he aquí que la Biblioteca Anaya resuelve con acierto y largueza tan imprescindible necesidad literaria, ya desde sus primeros pasos.

El primer volumen aparecido, número 5 de la incoada B. A., contiene un auto sacramental de Calderón, *El Gran Teatro del Mundo*, presentado por Eugenio Frutos, catedrático de la Universidad y del Instituto "Goya" de Zaragoza.

Entre los profesores universitarios de nuestros días que se han distinguido por una dedicación perseverante y fructífera a los autos sacramentales calderonianos, figuran Valbuena Prat, Alexander A. Parker y Eugenio Frutos.

De Eugenio Frutos es el tomito ampliamente divulgador y de copiosa bibliografía, sobre *Calderón de la Barca* (Barcelona, 1949, "Clásicos Labor", IX); el volumen, macizo de doctrina y severo de método, acerca de *La filosofía de Calderón en sus Autos Sacramentales* (tesis doctoral, publicada en Zaragoza, Inst. "Fernando el Católico", 1952); y el trabajo pedagógico *Comentario a un texto de Calderón (auto sacramental "La vida es sueño")*, que apareció en esta REVISTA DE EDUCACIÓN (número doble dedicado al Curso Preuniversitario, 27-28, enero-febrero 1955, páginas 67-72). Huelga insistir, por tanto, en el fervor calderoniano del editor actual de *El Gran Teatro del*

*Mundo*, de reciente aparición en la B. A.

Un estudio preliminar fija los centros de interés en torno a Calderón de la Barca—claro bosquejo bibliográfico y significación literaria—, el género lírico-dramático de los autos sacramentales y las cuestiones suscitadas por *El Gran Teatro del Mundo*, sometido este año a un comentario preceptivo en las clases del Curso Preuniversitario.

De las fuentes remotas del tema, "la vida como teatro", entre los filósofos de la antigüedad clásica—pitagóricos, estoicos y neoplatónicos— a las próximas del Siglo de Oro español, en sermones, el *Epicteto* de Quevedo, o el razonamiento cervantino del *Quijote* (2.ª, XII), se dan las oportunas pinceladas.

Y queda manifestado el valor moral de la obra, predominante sobre cualquier abstracción teológico-filosófica, a que tan inclinado se mostró Calderón en otros ejemplos del género. La comedia irreplicable que los mortales representan cada día en el mundo, tiene en su título la norma de conducta, insoslayable para alcanzar la cena sagrada: *obrar bien, que Dios es Dios*. De ahí la universalidad de su alcance, que las bellezas poéticas se encargan de realzar.

En la necesaria apoteosis eucarística del final, se oye "muchas veces" el himno de Santo Tomás, *Tantum ergo*, traducido más tarde por el propio Calderón en el auto de *El Sacro Parnaso*, donde aparece una versión parafrásica, si no tan ajustada como la de fray Luis de León, sí muy entonada y personal.

Los versos van numerados en la edición de Frutos para facilitar las citas, el análisis y cotejo. Les acompañan 79 notas, muy adecuadas y pertinentes, que aclaran alusiones filosóficas o escriturarias, acepciones léxicas y rasgos estilísticos. Ni más ni menos que los elementos indispensables para conseguir una lectura plena y sabrosa del texto clásico.

Felicitemos a los propulsores de esta nueva colección literaria, merecedora de la mayor difusión y de un porvenir tan afortunado como sus halagüeños comienzos prometen.—ALBERTO SÁNCHEZ.

# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

*El Ministro de Educación Nacional recibió a los informadores de la Prensa madrileña para entregarles el texto del decreto aprobado en el pasado Consejo de Ministros sobre obtención del certificado de estudios primarios. El señor Rubio comentó el contenido de la disposición, destacando su extraordinaria importancia por cuanto supone un paso decisivo en el desarrollo de la enseñanza primaria para alcanzar la aspiración de que todo español tenga unos estudios primarios adecuados, que serán acreditados mediante la Cartilla de Escolaridad, de la cual quedará constancia en los Registros Civiles, junto a las demás circunstancias de la vida, de forma que se cree una especie de estado civil de la cultura.*

*Por su importancia y trascendencia, a continuación transcribimos íntegramente el texto del decreto sobre obtención del certificado de estudios primarios, que en su preámbulo dice así:*

#### PREÁMBULO DEL DECRETO.

El deseo de acometer con la mayor eficacia la tarea de elevar el nivel formativo y cultural de los españoles, dotando a la enseñanza de los medios precisos, hizo que la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 fijase en su artículo 42 la obligatoriedad de poseer la Cartilla de Escolaridad y estableciese el certificado de estudios primarios.

Los años transcurridos y la experiencia acumulada han puesto de relieve la necesidad de dictar unas normas de tipo general que, ajustándose a la preceptuada por la ley, vivifiquen su intención y concreten de forma eficaz los cauces para la expedición del certificado y el logro de sus objetivos, que tienden a exigir que todos los españoles posean y acrediten un mínimo de cultura imprescindible para el ejercicio de los derechos públicos y ser admitidos al trabajo en talleres y Empresas.

La trascendencia de esta medida hace conveniente enlazarla con el Registro Civil, tanto para asegurar su eficacia como para la justa razón de que la posesión de los documentos de Enseñanza Primaria, a la que tal trascendencia quiere darse, pueda aparecer entre las demás circunstancias fundamentales del estado personal.

Por otra parte, es aspiración unánime conseguir una mayor conexión entre las Enseñanzas Primaria y Media, facilitando el tránsito de una a otra, con lo que a la vez que se reconoce el valor de la Enseñanza Primaria resultarán ampliadas las posibilidades de iniciación de los estudios medios, y abre el camino para elevar el grado de cultura exigida con carácter mínimo a todos los españoles.

En atención a todo ello, a propuesta del Ministerio de Educación Na-

cional, y previa deliberación del Consejo de Ministros,

#### PARTE DISPOSITIVA.

##### DISPONGO:

Artículo primero. La posesión de los conocimientos y formación propios de la Enseñanza Primaria se acreditará mediante el certificado de estudios primarios.

Art. 2.º Para obtener el certificado de estudios primarios se requiere:

a) Cumplir o haber cumplido doce años de edad en el año en que se confiera el certificado.

b) Acreditar cinco años de escolaridad mínima en los períodos segundo y tercero de la Enseñanza Primaria, salvo lo dispuesto en el artículo quinto.

c) Puntuación media de cinco en el último curso, acreditada mediante la Cartilla de Escolaridad.

d) Superar las pruebas que determine el Ministerio de Educación Nacional.

Art. 3.º Durante el último trimestre del curso escolar los maestros ordenarán y realizarán en sus respectivas escuelas las pruebas que han de comprobar los resultados del trabajo escolar para la expedición del certificado de estudios primarios.

A estas pruebas o a la calificación final podrá asistir el inspector de zona, que podrá vetar la concesión del certificado en el curso.

El plan de fechas para las pruebas se comunicará por los maestros a la Inspección de zona y a la Junta Municipal, debiendo conservar en todo caso los ejercicios escritos, cuadernos escolares y Cartillas de Escolaridad de los alumnos que aspiren al certificado, a disposición de la Inspección y de la Junta Municipal hasta la entrega solemne de los certificados.

Art. 4.º Salvo en los casos comprendidos en el artículo siguiente, el certificado de estudios primarios se expedirá por el maestro de la escuela, sea nacional, de la Iglesia o privada, donde el alumno ha cursado su último año de Enseñanza Primaria.

En los grupos escolares, el certificado lo expedirá el director o el maestro que haga sus veces.

Art. 5.º Los alumnos que hayan recibido enseñanza doméstica, aquellos a quienes se hubiera denegado el certificado en la escuela respectiva, bien por el maestro, bien mediante veto de la Inspección o los que por enfermedad, residencia en el extranjero u otra justa causa no justifiquen la escolaridad requerida, podrán obtener el certificado si superan las pruebas establecidas, que se realizarán ante una Comisión integrada por el inspector de Enseñanza Primaria de la zona, el presidente de la Junta Municipal, el párroco, un director de grupo escolar o, en defecto, un maestro nacional. Los tres primeros podrán delegar sus funciones.

La presidencia corresponderá al

inspector; pero si no asistiese personalmente la tendrá el presidente de la Junta Municipal o su delegado. Será secretario el maestro más moderno.

En estos casos, el certificado se expedirá por el presidente de la Comisión.

Art. 6.º Para que el certificado de estudios primarios surta efectos legales deberá ir extendido en los impresos oficiales a que se refiere el artículo octavo de este decreto y estar refrendado con el visto bueno del juez encargado del Registro Civil en cuya jurisdicción radique la escuela.

Art. 7.º La entrega de los certificados de estudios primarios y de escolaridad tendrá lugar en acto solemne, que se celebrará en una escuela de la localidad, con asistencia de la Junta Municipal de Enseñanza, en el que se exaltarán los valores educativos y la cooperación social con la escuela.

En las localidades de más de cincuenta mil habitantes se celebrarán en un mismo día los actos que resulten convenientes, a juicio de la Inspección de Enseñanza Primaria, asistiendo a cada uno de ellos los miembros de la Junta Municipal u otras personalidades.

Art. 8.º Los impresos en que se han de extender los certificados de estudios primarios y de escolaridad serán talonarios. Su confección y distribución corresponden a la Mutualidad de Enseñanza Primaria; bajo la autoridad del Ministerio de Educación Nacional, que, de acuerdo con lo dispuesto en la ley de Educación Primaria, determinará el importe que debe satisfacerse por ellos, íntegramente destinado a la Mutualidad citada.

Los derechos de examen para obtener los certificados se fijarán también por el Ministerio de Educación Nacional, que determinará igualmente su distribución en los supuestos de los artículos 4.º y 12.

La obtención y expedición de los certificados será totalmente gratuita para los hijos de las familias inscritas en la Beneficencia Municipal. También se disfrutarán, en su caso, los derechos que correspondan a los hijos de familias numerosas.

Lo dispuesto en el párrafo primero de este artículo se observará igualmente respecto a los volantes a que se refiere el artículo 10.

Art. 9.º Las matrices encuadradas de los certificados de estudios primarios o de escolaridad se conservarán en la escuela que los hubiera expedido.

Transcurridos dos años desde que se hubiera agotado el talonario correspondiente, se hará entrega de la matrícula en el Juzgado competente para su archivo y custodia en el Registro Civil.

Cuando se trate de los casos comprendidos en el artículo quinto, las matrices se conservarán en la Inspección de Zona, o en la de mayor población si se agruparon alumnos de más de una, durante igual plazo, pasado el cual, se observará lo dispuesto en el párrafo anterior.

Art. 10. El presidente de la Junta Municipal o los funcionarios a cuyo cargo estén las matrices de los certificados, expedirán en el modelo oficial los volantes que se les soliciten, a efectos laborales, sin exacción de derechos.

La obtención del certificado de es-

tudios primarios se anotará al margen del acta de nacimiento del interesado en el Registro Civil.

Art. 11. La posesión del certificado de estudios primarios será requisito para el ejercicio de los derechos públicos, para la celebración de contratos laborales, incluso el de aprendizaje, y para la obtención de destinos públicos o el ingreso en centros oficiales en los que no se exija otro título superior.

Art. 12. Cuando después de cumplido el tiempo de escolaridad normal con el mínimo de aprovechamiento los alumnos no hayan alcanzado los conocimientos de la Enseñanza Primaria a que se refiere el artículo 2.º podrán obtener del maestro un certificado de escolaridad con simple eficacia a efectos laborales y para el ejercicio de derechos públicos.

El certificado se extenderá en impresos talonarios y llevará el visto bueno del inspector de la zona.

Art. 13. Los poseedores del certificado de estudios primarios estarán exentos del examen de ingreso para seguir las enseñanzas del Bachillerato general o del laboral, que podrán comenzar en el tercer curso de los planes respectivos, sin perjuicio del abono de los correspondientes derechos académicos. Para ello habrán de aprobar un examen realizado ante catedráticos de Instituto o profesores de Instituto Laboral, respectivamente.

El examen comprenderá una sola prueba por cada uno de los grupos de materias que se estudien en los dos primeros cursos del Bachillerato.

Art. 14. Los alumnos que tengan aprobado el segundo curso del Bachillerato general o del Laboral se considerarán, a todos los efectos, en posesión del certificado de estudios primarios.

*Disposición transitoria.* Las disposiciones del presente decreto se aplicarán a todos los alumnos que cumplan los doce años de edad a partir de 1 de enero de 1958.

Cuantos tuvieran cumplidos los doce años antes de esa fecha, podrán solicitar, si les interesa, la expedición de los certificados regulados por el presente decreto, bien presentándose a las pruebas ordinarias realizadas en la escuela, bien solicitando realizar ante las Comisiones examinadoras las pruebas ordinarias realizadas en la escuela donde cursaron el último de sus cinco años de escolaridad, bien solicitando realizarlas ante las Comisiones examinadoras que dispone el artículo 11.

*Disposición final.* Quedan derogados todos los decretos y órdenes ministeriales que se opongan al presente, para cuya aplicación adoptarán los Ministerios de Educación Nacional y de Justicia las medidas necesarias.

**PRESTACION DE CIRUGIA A LOS ESTUDIANTES**

Los Ministros de Educación Nacional y de Trabajo han estimado las peticiones que reiteradamente han cursado los estudiantes a través del Sindicato Escolar Universitario, y, en consecuencia, han dispuesto el establecimiento de la prestación de cirugía general a los afiliados al Seguro Escolar. En una primera etapa, la prestación de asistencia quirúrgica

se limitará a un determinado número de afecciones. De acuerdo con la orden de la Presidencia del Gobierno que aparece publicada en el "Boletín Oficial del Estado" correspondiente al día de ayer, tendrán derecho a que se les aplique el nuevo beneficio los estudiantes que, a juicio de la Mutualidad, precisen ser intervenidos quirúrgicamente, siempre que tengan carácter de mutualistas del Seguro Escolar y haya transcurrido, cuando menos, un año desde que el estudiante se matriculó por primera vez en cualquier centro de enseñanza de los comprendidos en el Seguro.

La prestación comprenderá todos los servicios de alojamiento y manutención en clínicas adecuadas, la asistencia médica y farmacéutica, incluidos antibióticos y los gastos de quirófano.

El cuadro de especialistas quirúrgicos estará constituido por los catedráticos y profesores adjuntos de la especialidad correspondiente en cada una de las Facultades de Medicina, designados a propuesta del decano, y por todos aquellos cirujanos que no siendo profesores de la Facultad acepten las tarifas y condiciones aprobadas con carácter general por la Mutualidad y que hayan sido invitados por ésta a formar parte de su cuadro médico.

Los beneficios de la prestación podrán designar entre los especialistas concertados aquel por el cual deseen ser intervenidos, y tienen asimismo libertad para elegir el facultativo que ha de intervenirle aun cuando no pertenezca al cuadro médico de la Mutualidad, en cuyo caso ésta no abonará más honorarios que las cantidades previstas en sus tarifas.

Ei la citada orden de la Presidencia se relacionan las afecciones que están incluidas en la prestación y las tarifas que regulan los honorarios de los facultativos, según el tipo de intervención.

**EXTENSION CULTURAL EN EL S. E. U.**

En la primavera de 1953 fué fundado el Departamento de Extensión Universitaria del D. U., de Madrid, con el propósito de elevar el nivel cultural y material de los pueblos de la provincia de Madrid. La subvención económica de estas actividades corrió a cargo de la Jefatura Provincial del Movimiento.

Desde la fecha de fundación se han realizado las siguientes actividades:

Salidas efectuadas .....	217
Pueblos visitados .....	54
Albergues realizados .....	14
Cátedras ambulantes .....	2
Charlas de divulgación .....	448
Películas proyectadas .....	615
Bibliotecas entregadas .....	52
Clases de cultura .....	125
Universitarios que han participado .....	1.610

Han participado todos los centros de Enseñanza superior de Madrid, destacando las Facultades de Veterinaria y Ciencias Políticas y Económicas y las Escuelas Social y de Periodismo por el mayor porcentaje de participantes.

Se han explicado temas agrícolas, pecuarios, sanitarios y sociales. Además se han realizado asesoramientos en estas materias en número de cien-

to veinte; también se ha colaborado con diversos organismos.

Con acasión de las inundaciones de Valencia, un grupo de este Departamento participó en el Campo de Trabajo del S. E. U. de la Facultad de Veterinaria de Madrid.

**PROYECTO DE LEY SOBRE LA PROVISION DE CATEDRAS VACANTES**

La Comisión de Educación Nacional de las Cortes Españolas ha dictaminado acerca del proyecto de ley que regula la provisión de cátedras vacantes.

Favorece este proyecto de ley la vinculación plena del catedrático a su función docente mediante un sistema que le permita, una vez ingresado por oposición en el escalafón correspondiente, obtener la cátedra más conforme a sus preferencias individuales sin necesidad de nueva oposición.

Se establece así en toda su amplitud el sistema del concurso de traslados, previo a la oposición. Con este proyecto de ley se asegura para todos los concursos de traslados entre catedráticos un medio objetivo para valorar los méritos de los concursantes, encomendando esa valoración a un organismo dotado de todas las condiciones necesarias y revestido de autoridad e imparcialidad. Para atender a este fin se crean unas Comisiones especiales, en las cuales estarán representados los catedráticos de la asignatura de que se trate y la Facultad o centro a que pertenezca la cátedra que haya de cubrirse. Junto a éstos habrá otros dos vocales especializados en la materia, propuestos por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y por el Consejo Nacional de Educación.

Este sistema de concursos y de resolución de los mismos es aplicable tanto a las cátedras de Universidad como a las de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y a las de las Escuelas de Comercio, así como a las plazas de profesores numerarios de Escuelas del Magisterio.

A la totalidad del proyecto de ley se formularon objeciones del señor Jordana y del señor Labadie; este último como voto particular, que fueron rechazadas.

A continuación se procedió al estudio del articulado. El debate se centra principalmente en el artículo segundo, que se refiere a la provisión de las vacantes que se produzcan en Madrid y Barcelona.

Después de la intervención de los señores Beltrán de Heredia, Rodríguez Miguel, Fernández Pacheco, Royo Villanova, Jordana, Muñoz Alonso, Maldonado y Tena, el artículo 2.º fué aprobado por unanimidad, con algunas modificaciones terminológicas.

Respecto al artículo que regula la excedencia en el cargo de catedrático, es aprobado con una nueva redacción, la cual especifica que en ningún caso podrá ser propuesto por la Comisión especial en los concursos de traslado ningún catedrático en situación de excedencia voluntaria que no lleve dos años ejerciendo su cátedra mientras hubiera otro que en dicho concurso reuniese estas condiciones.

Los restantes acuerdos fueron aprobados, con lo que quedó ultimado el estudio de este proyecto de ley.

## BECA PARA SUECIA

La Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores convoca un concurso para conceder una beca en intercambio con el Instituto Sueco de Relaciones Culturales, con objeto de que un estudiante español pueda ampliar estudios durante el curso académico de 1958-59 en Suecia.

Las condiciones de esta beca son: Ocho meses de duración, a partir de 1 de octubre de 1958, y una dotación de 4.500 coronas suecas en total, distribuidas del modo siguiente: 500 coronas mensuales y 500 coronas para gastos de viaje, a percibir del Instituto Sueco de Relaciones Internacionales.

Los solicitantes deberán tener, por lo menos, cursado un año en una Universidad o Escuela Especial española, y tienen que acompañar a la instancia su expediente académico, con expresa mención de las calificaciones obtenidas, así como los oportunos certificados de méritos.

Los interesados han de cumplimentar un formulario impreso de solicitud, que podrán recoger en la portería de la calle del Salvador, del Ministerio de Asuntos Exteriores, y que presentarán, junto con el expediente académico, antes del próximo día 15 de abril.

## PRIMER CENTENARIO DE LA ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS DE MADRID

El 26 del pasado mes de marzo se iniciaron en Madrid los actos conmemorativos del I centenario de la creación de la Escuela Normal femenina de Madrid, en los cuales tomaron parte el director general de Enseñanza Primaria, en su acto inicial, y el ministro de Educación, en la jornada de clausura. Tras la disertación de la Directora del Centro sobre el tema "La feminidad y la cultura", el señor Tena Artigas puso de relieve la labor realizada por este centro en los cien años de su existencia, lo que justifica, por su trascendencia, un estudio y análisis meditados. Al crearse hace cien años las Escuelas Femeninas del Magisterio se rompen muchas barreras y prejuicios e incorporan al quehacer oficial de nuestra Patria el trabajo de la mujer por el camino más elevado: el de la enseñanza. Anunció el señor Tena Artigas que en este período ha variado considerablemente lo que la sociedad exige al maestro. No puede concebirse la existencia de un maestro que sólo conoce y maneja el arte de leer, escribir y contar y tenga una somera base religiosa. El progreso desmesurado de la racionalización del trabajo exige que la Enseñanza Primaria prepare ya para el mundo laboral especializado. Otros problemas tiene que afrontar diariamente el maestro: el estudio del carácter y de la psicología del niño y la racionalización de su alimentación, y de todos ellos tiene que dar constantemente una respuesta eficaz. No debe tampoco el maestro de hoy olvidarse de los estímulos ambientales y del cúmulo de problemas y soluciones que debe conocer para ser eficiente en su tarea. Todo ello hace que el trabajo del maestro sea extraordinariamente difícil y acentúa el interés de la formación del Magisterio y de las Escuelas que están encargadas

de él. Terminó solicitando la ayuda de todos para la resolución de los problemas que afectan a nuestras Escuelas del Magisterio.

En el acto de clausura, el Director del Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, señor García Hoz, pronunció una conferencia sobre "Aportación de la mujer a los estudios pedagógicos". Seguidamente, y como final de los actos conmemorativos, el señor Rubio García-Mina pronunció un discurso, en el que subrayó el gran beneficio que, para la vida española, ha supuesto la elevación cultural de la mujer, siendo una de las claves de nuestra renovación pedagógica el perfeccionamiento del Magisterio femenino español. Reproducimos seguidamente el texto del discurso pronunciado por el Ministerio de Educación.

## DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION SOBRE EL MAGISTERIO FEMENINO

## PAPEL DE LA MUJER EN LA MISIÓN DOCENTE.

"La celebración del centenario de esta nuestra primera Escuela Normal de Maestras nos brinda oportunidad para reflexionar no sólo sobre la dignidad que corresponde en nuestros días a la misión docente en sus sectores fundamentales y primarios, sino también sobre el decisivo papel que dentro de ella compete a la mujer.

"El primer punto ha sido varias veces considerado por quien ahora os dirige la palabra, en conexión, sobre todo, con los grandes planes actualmente en curso de creación de nuevas escuelas y de habilitación de nuevos maestros. Jugo el segundo punto absolutamente inseparable del primero: una de las grandes claves de nuestra renovación pedagógica es el perfeccionamiento de nuestro Magisterio femenino, ya que nutre en grandísima parte nuestra vida escolar e inyecta en ella, jornada tras jornada, esa riqueza que es la feminidad, tan importante para la buena salud espiritual de los pueblos.

"Es mucho y esencial lo que de nuestras maestras y, en general, de las mujeres españolas situadas en funciones activas dentro de nuestro mundo escolar, debe esperarse. Ellas están llamadas, sobre todo, a conservar y transmitir amorosamente la cultura, ya que la gran obra original y creadora —aunque también pudiera ser esto petulante espejismo masculino— parece ser más bien patrimonio varonil. Pero, en todo caso, sí debemos convenir en que esa conservación y transmisión entrañable de la cultura es en España especialmente necesaria, porque aquí, entre nosotros, ha resultado ser más hacedera y fácil la obra original, viril, monolítica—aunque a veces desahrida y bronca—, que la continuidad restauradora, cálida y paciente; la continuidad que permite a largo plazo la elevación del nivel cultural medio del país y prepara así la plataforma en la que con mayor frecuencia y menor azar podrán seguir las futuras individualidades señeras. Pienso que la maestra actual podría y debería idealmente definirse con dos bellos y sobrios adjetivos que solían grabarse en las inscripciones funerarias de las antiguas matronas

romanas: "domiseda", "lanifica", porque también ella tiene una función social sedentaria y recoleta, sin brillo aparente ni triunfo fácil y también tiene ante sí un telar: el telar de las almas jóvenes por el que pasan irrevocablemente los hilos de nuestro futuro nacional.

## ELEVACION CULTURAL DE LA MUJER.

"Si hoy volvemos la vista atrás tomando como hito inicial la fundación cuyo centenario celebramos, podemos abarcar y ponderar el muy grande beneficio que para la vida española ha supuesto la elevación cultural de la mujer. Beneficio casi siempre invisible, porque se difunde por las secretas venas de la convivencia y de la educación familiar. Pero se traduce en inequívocos y preciosos resultados: mejor tono en nuestro trato social, ganancia de intimidad y correlativa pérdida de retórica pomposa en nuestros escritores y profesores; notas de inesperada ternura que brotan aquí y allá sobre nuestra áspera tierra celtibérica. Es indudable que la elaboración en el matraz de la cultura de las tradicionales virtudes de la mujer española ha sido y es una de las futuras determinantes de muchas de las transformaciones favorables de nuestra sociedad contemporánea.

"Esto se ve y se constata, sobre todo, a través de los tres o cuatro últimos lustros. La elevada matrícula femenina en algunas Facultades universitarias y eminentemente en Filosofía y Letras, quizá haya tenido, como a menudo se repite, alguna desventajosa contrapartida en el orden estrictamente científico, pero reviste indudablemente una decisiva importancia social. La mujer universitaria, ejerciente o no ejerciente, es algo hoy día que pesa ya en nuestro país. Constituye un fermento en el que se han mezclado con las mejores virtudes nacionales otras genéricamente europeas, y hay que esperar de él una sustancial elevación de toda nuestra masa.

"Y otro tanto puede decirse de nuestras Escuelas femeninas del Magisterio, muchas de las cuales están animadas hoy día, según me consta, de un gran espíritu de superación, despertado en buena parte por la incorporación reciente a sus cuadros de las licenciadas de la Sección de Pedagogía de nuestra Facultad de Filosofía y Letras y también por la experiencia y el entusiasmo, raramente decaídos, de las antiguas profesoras. Ahora que estamos en trance de resolver, quizá definitivamente, el problema de nuestra enseñanza primaria o, cuando menos, en camino de enjugar el gravoso déficit que en este punto nos dejaron pasadas generaciones, ese espíritu de renovación debe ser bien venido. Confió en que sople sobre las piedras de las nuevas escuelas que en estos días se están labrando sin cesar por todo el haz de nuestra España. Todos debemos alegrarnos de que este acto centenario se vea acompañado y animado por este alegre ritmo constructivo.

"Las actuales alumnas del Magisterio tendrán en su futura vida profesional, según espero, mejores condiciones materiales las que han disfrutado sus profesoras, lo cual las obliga a redoblar el entusiasmo y la autoexigencia. A ellas y a las que en el tiempo las sucedan, corresponde

forjar un segundo siglo de Magisterio femenino en España. en el que puedan florecer todas las ilusiones y semillas durante estos cien años."

#### LA COMISION ASESORA DE INVESTIGACION CIENTIFICA Y TECNICA

El 22 de marzo de 1958 tomaron posesión de sus cargos, bajo la presidencia del señor Lora Tamayo, los miembros componentes de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica. Pertenecen a la Comisión de los señores Uguet Durán, García Orcoyen, Navascués, Revuelta, Millán Barbany, De la Sierra y Andrés, Moscoso Morales, Varela, Parache, Campos Turno, Andrés Alvarez, Páramo Díaz, López Rodó, Angulo Otaularruchi, Torroja Miret, Vilas López, Cutiérrez Ríos, Rodríguez Candela, Manzanque y Gual-Villalví y Alvareda Herrera (secretario).

En el acto de toma de posesión pronunció un discurso el ministro Subsecretario de la Presidencia del Gobierno, del cual insertamos los puntos principales relacionados con la educación. A nadie se le oculta —dijo el señor Carrero Blanco— la influencia decisiva del desarrollo científico sobre la configuración del futuro, no sólo por su efectos en la vida humana, sino también por la influencia directa y beneficiosa de la técnica en la productividad y la repercusión inmediata de ésta en el bienestar de la población humana, ya que este bienestar depende materialmente de la disponibilidad de bienes de consumo, y esta disponibilidad será tanto mayor cuanto con más alta economía se logre la transformación de materias primas en artículos de consumo. España trató de corregir, a partir de 1939, el mal de su bajo nivel técnico, y en este sentido se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que acometía las tareas de la investigación organizadamente y a escala nacional. En los veinte años transcurridos se ha producido una efectiva elevación del nivel científico, y la sociedad española se ha enriquecido con un núcleo de hombres de ciencia españoles que han hecho de la investigación objeto preferente de su actividad profesional. Uno de los objetivos de este grupo de hombres reunidos en la Comisión que hoy inicia sus tareas consistirá en utilizar al máximo su potencial humano al servicio de los problemas económicos, industriales, agrícolas, sanitarios y de la defensa nacional. "El orden político descansa en la solidez de la economía y de la defensa nacional, y ambas dependen, en mayor grado cada vez, de la investigación científica. Por consiguiente, la investigación y el poder político dependen uno del otro a través de una compleja cadena de causas y efectos". El mundo hoy camina hacia la programación del trabajo científico. Inglaterra, Francia, Estados Unidos agrupan a sus principales organismos oficiales consagrados a la investigación científica. Reciente es la creación en Alemania de un órgano central coordinador de los trabajos científicos. Al crearse ahora la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica se reafirmó la importancia de

la investigación abriendo cauce a la mejor utilización del potencial humano disponible para que pueda servir con eficacia al superior interés de nuestro desarrollo económico. Dentro del interés nacional, de la Comisión Asesora emanarán las directrices de trabajo al servicio de los intereses nacionales; la programación de cuanto contribuya al desarrollo económico de un modo inmediato, y las directrices básicas de la investigación que deba cultivarse para seguir de cerca el desarrollo científico del mundo; el fomento de la explotación de nuestros propios recursos económicos...

Tras de señalar la importancia que para la empresa supone el cultivo de la inteligencia de sus hombres, para una mejor formación total y especial de su personal científico, el Ministro Subsecretario hizo hincapié en la necesidad de un trabajo con espíritu de equipo, de "equipo nacional", superando fronteras profesionales, corporativas o de especialidad. Es necesario asimismo estimular por todos los medios el fomento de la investigación en la industria privada, potenciando al máximo los órganos de información, documentación y asesoramiento de los patronatos del Consejo Superior para que los órganos de la industria privada y los estatales funcionen, cada cual en su cometido, rindiendo al máximo para desarrollar la economía de España y el bienestar de los españoles.

A continuación, el presidente de la Comisión, señor Lora Tamayo, señaló la intensa labor de formación de personal realizada por el C. S. I. C. y la dotación a sus Institutos de equipos selectos, científicamente eficientes, con los que se ha ido creando ciencia propia y se ha podido prestar asistencia técnica. Al referirse al nuevo organismo, señaló que la Comisión tiene ante sí tres objetivos fundamentales: programar los planes de investigación, apuntando incluso nuevas direcciones, con indicación de los centros en que pueda realizarse y, en su caso, la necesaria co-

ordinación entre estos: estudiar y promover un adecuado financiamiento de las investigaciones, y promover el fomento de la investigación privada.

"Puede afirmarse que, de un modo acuciante, nuestros Institutos de investigación están hoy necesitados de un incremento de personal científico, decorosamente atendido para una ocupación integral, de un remozamiento de equipos experimentales y de un ensanchamiento de posibilidades de investigación en esa escala intermedia entre el laboratorio y la realización técnica, que es indispensable para un asesoramiento eficiente. Salvar esta situación, deficitaria desde unos años, es exigencia primordial con la que hay que contar para todo estudio económico.

"Tan delicada como trascendente es la función que se nos encarga de proponer los medios conducentes a fomentar en la industria de manera eficaz, la investigación propia. El tema es de superior importancia. Hasta hace unos años la investigación industrial, en el mejor de los casos, se reducía al análisis de primeras materias y del producto acabado y al del proceso mismo de la fabricación en marcha; pero este concepto, que aún subsiste erróneamente, se ha superado por otro más amplio que abarca prácticamente desde la invención y el estudio de un prototipo, un procedimiento, o la preparación de un producto, hasta su fabricación en gran escala, pasando por todas las etapas dimensionales previas, en las más variadas condiciones de experimentación.

"Problemas de educación, en un caso; de escepticismo sobre nuestro propio valer, en otros; de fáciles y expeditivas resoluciones con experiencia importada, sin duda, ocasionalmente justificable, en no pocos, están implicados en este de promover la investigación privada; y hasta donde sea posible llegar hemos de enfrentarnos con él, sin desaliento por las dificultades que ofrezca, seguros de que un avance en su resolución es de superior importancia para la elevación de nuestro nivel técnico."

## 2. EXTRANJERO

### EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO CANADIENSE

La Educación en el Canadá es pública, tanto en su financiamiento como en su dirección, aunque en algunas provincias haya grupos religiosos autorizados a mantener sus propias escuelas con la subvención pública. Hoy en día, en todas las provincias canadienses, las órdenes religiosas, las instituciones no estatales y los particulares pueden crear escuelas privadas. Con excepción de Quebec, el número de niños en edad escolar que va a las escuelas particulares fluctúa del 2 al 4 por 100; en Quebec el porcentaje es del 10 por 100.

La asistencia del niño a la escuela es obligatoria; en las zonas urbanas, generalmente entre los seis o siete años y los quince o dieciséis. El período semanal abarca del lunes al viernes en jornada continua, de mañana y tarde. El número relativamente pequeño

de niños que viven en lugares aislados y que no pueden asistir a la escuela se matricula en cursos por correspondencia, mantenidos por los departamentos provinciales de educación. Algunos coches del tren "Northern Ontario" han sido convertidos en salas de clase y viviendas para los profesores. Hacen paradas periódicas en las zonas apartadas, y allí se da clase a unos 200 niños de la vecindad, durante varios meses del año escolar.

El Gobierno federal del Canadá tiene la responsabilidad de la organización y administración de la educación pública en todo su territorio, bajo el amparo de la legislación provincial; es responsable de la educación de 136.000 indios, de 10.000 a 12.000 esquimales y de otros niños que viven fuera de las provincias, de los presos de las penitenciarías provinciales y de las familias de los miembros de las fuerzas armadas en las bases militares; aunque, siempre que es posible, se utilicen los medios



ordinarios de la educación provincial. Además, el Gobierno contribuye económicamente para la educación técnica y aporta una donación por habitante a cada provincia para que sea distribuida entre los Universidades. Pero los gobiernos provinciales son responsables de la educación de sus población, así como de proveer los medios necesarios para ello.

La educación pre-primaria, para niños de uno y medio a cinco años, de cuatro o cinco años, y de cinco y medio a seis o siete años de edad, es proporcionada, respectivamente, por el Servicio de Enfermeras, Guarderías y Jardines de la Infancia. Para los niños que han de permanecer en sus casas, la "Canadian Broadcasting Corporation" prepara un programa radiofónico diario de quince minutos, cinco días a la semana, desde el otoño hasta la primavera.

La enseñanza funciona según dos sistemas: el inglés y el francés. En este último, casi no hay coeducación, salvo en la Universidad. La educación elemental comprende un período de ocho años, para niños de seis a catorce años de edad; la secundaria abarca cuatro años. La escala en el sistema educacional es la siguiente: enseñanza pre-escolar, escuela elemental, escuela secundaria, y la universidad con sus tres grados: bachiller (en el sistema inglés), licenciado y doctor.

La mayoría de las escuelas organizan una gran variedad de actividades fuera del programa de estudios: ciclos musicales, clubs sociales, teatro de aficionados, etc. Los consejos estudiantiles —elegidos por los mismos estudiantes— en las grandes escuelas, colaboran en el planeamiento y la dirección de los programas deportivos y de recreación, y en la preparación, del anuario escolar.

#### BECAS INTERNACIONALES A FAVOR DE EDUCADORES HISPANOAMERICANOS

Como complemento a noticias dadas en números anteriores, insertamos seguidamente una información más amplia sobre estas becas. Los Gobiernos de Hispanoamérica han recibido el anuncio y condiciones de distribución de la primera partida de becas incluidas en el Proyecto Principal de la Unesco sobre la enseñanza gratuita y obligatoria. Este primer ofrecimiento comprende un total de 40, ordenado bajo los epígrafes de: becas Unesco, becas Chile-Unesco y becas Brasil-Unesco. Próximamente serán anunciadas las demás hasta un total de 130 becas, equivalentes a 170.000 dólares que supone esta partida en el presupuesto de la Unesco para 1957 y 1958.

Los propósitos de esta concesión de becas fueron enunciados en repetidas ocasiones y, en resumen, están destinadas a favorecer la formación de distintos especialistas de la pedagogía y de la administración docente, de modo particular el personal de las escuelas normales y universidades, los profesores de escuelas normales, directores o inspectores de escuelas primarias; el personal encargado del planeamiento de la enseñanza y de las estadísticas de educación.

En la comunicación enviada a los Gobiernos se establece que las becas Unesco, para altos estudios de educación, tendrán carácter regional y serán otorgadas a los diez candi-

datos que designe un Comité especial y según las propuestas que se reciban de todos los países latinoamericanos. Podrán optar a ellas los profesores con título universitario y con ejercicio de la profesión por más de ocho años, con conocimiento de los idiomas extranjeros y que se hayan distinguido por sus publicaciones de carácter pedagógico. El límite de edad está comprendido entre los veintiocho y cuarenta años. Quienes resulten beneficiarios podrán seguir un curso de un año en una universidad europea o norteamericana, en cualquiera de las materias de la pedagogía, psicología, planes y programas, administración y organización escolares, estadísticas y formación del magisterio.

Las becas Brasil-Unesco son en número de diez y han sido ofrecidas a los países que se mencionan a continuación y a razón de una beca por país: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Los beneficiarios efectuarán sus estudios en la Universidad de São Paulo con la colaboración de los institutos especializados del país. El Gobierno brasileño otorgará además veinte becas a profesores nacionales y el programa afectará a la formación y perfeccionamiento del personal de educación primaria, a la administración escolar y a la inspección. Los interesados deberán presentar sus solicitudes al Ministerio de Educación antes del 1.º de diciembre próximo. Tendrán opción a estas facilidades con preferencia los directores, subdirectores o profesores de escuelas normales o institutos encargados de la formación del magisterio.

Otras veinte becas Chile-Unesco han sido ofrecidas, a razón de una por país, a todos los Ministerios de Educación de América latina para contribuir a la formación y perfeccionamiento del magisterio, de la didáctica, programas y métodos, lograr un mejor planteamiento de los sistemas e impulsar la orientación vocacional. El Gobierno de Chile otorgará becas a diez profesores nacionales. Podrán optar a estas facilidades quienes posean los grados universitarios con cinco años de experiencia en la profesión, con conocimiento de los idiomas extranjeros y teniendo preferencia los directores, subdirectores o profesores de normales e institutos de formación del magisterio. Los estudios se verificarán en la Universidad de Chile, considerada, al igual que la de São Paulo, como Universidad asociada al Proyecto Principal. La fecha de presentación de solicitudes ha sido fijada para antes de 1.º de diciembre.

El Director General de la Unesco, a la vista de las propuestas de los respectivos Ministerios, realizará la designación de los becarios. En la Casa de la Unesco el Director del Departamento de Intercambio de Personas, señor William Carter, manifestó que era de todo punto necesario contar con el mayor número posible de candidatos, a fin de poder seleccionar las personas mejor capacitadas y que al regreso al país puedan rendir servicios eficaces y poner en práctica la experiencia adquirida.

Otras becas han sido anunciadas igualmente, ofrecidas por los Gobiernos de España y Francia. Las primeras se refieren al mejoramiento de la estadística y las segundas a problemas característicos

de la enseñanza. En período de gestión menos avanzado se hallan otros ofrecimientos de Méjico, Colombia, y Checoslovaquia.

Comprende el Proyecto Principal, además, otras iniciativas relacionadas con el mejoramiento de la estadística y la necesaria relación entre las universidades asociadas y las escuelas normales de países a determinar. Por otra parte, la Unesco y la Organización de los Estados Americanos cooperarán en los trabajos de la Escuela Normal Rural Interamericana de Rubio, en una vasta campaña que ha de prolongarse durante diez años.

#### SEMINARIO INTERAMERICANO SOBRE PLANTEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

La Unión Panamericana —por medio de su División de Educación— ha invitado a los Estados miembros de la OEA para que participen en el VI Seminario Interamericano de Educación, que se celebrará en junio de 1958, y que versará sobre el Planeamiento Integral de la Educación Pública, de acuerdo con el Programa de 1957-1958 aprobado por el Consejo de la Organización.

En la Recomendación aprobada en la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Lima, Perú) se estableció lo siguiente:

CONSIDERANDO: Que los países americanos tienen actualmente problemas cuantitativos y cualitativos en el campo de la educación, los cuales sólo podrán ser resueltos en varias etapas y en tiempo determinado; —Que para la solución de dichos problemas es aconsejable aplicar a la educación las técnicas modernas de planeamiento: ..."

RECOMIENDA: A los Gobiernos de los Estados miembros:

1. Que preparen un plan integral de la educación que comprenda todos los niveles educativos, en el cual se adapte la enseñanza en cada uno de ellos a la realidad del país, además de prever las nuevas facilidades, en términos de preparación de personal técnico administrativo, edificios escolares, equipos, textos, etcétera, para satisfacer la demanda del crecimiento demográfico y el desarrollo del país en todos los órdenes;

2. Que establezcan en el Ministerio de Educación o entidad responsable de la educación un Departamento de Planeamiento, destinado a formular los planes integrales y hacer su evaluación sistemática y periódicamente, para los ajustes requeridos por los nuevos factores que vayan surgiendo durante su desarrollo y, por último, para verificar su ejecución..."

El Consejo Directivo de la Unesco decidió tomar parte en el Seminario, que se relaciona con el Plan de Trabajo para el Proyecto Principal número 1 sobre Extensión de la Enseñanza Primaria.

#### EN FRANCIA SOBRAN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS TECNICAS

En Francia se plantea una cuestión que inquieta agudamente. Se ha hecho una larga campaña de divulgación para atraer hacia los estudios científicos a los alumnos. Ahora resulta que las vocaciones técni-

cas se han incrementado, pero faltan profesores, locales y nuevos centros para hacer cara a las necesidades.

Desde hace años se repetía a los bachilleres: "Estudiad Ciencias; los empleos ofrecidos a los juristas son cada día menos numerosos." Sería difícil saber si los estudiantes cedieron inconscientemente a la fuerza de este auténtico "slogan" o lo han hecho por convencimiento propio. En 1945 había 17.000 estudiantes de Enseñanzas Técnicas por 32.000 de Derecho. En 1950 eran 25.000 contra 39.000. En 1955, por primera vez, se estrechaban las distancias y había 40.000 estudiantes de Derecho y 38.200 de Ciencias. En el curso 1955-56 los estudiantes de Ciencias se ponen ya en cabeza por cerca del 30 por 100 del total de alumnos, contra 25 por 100 en Derecho y 26 por 100 en Medicina.

Pero este aumento en las cifras de las Enseñanzas Técnicas no se corresponde con un esfuerzo semejante para reclutar los profesores necesarios ni para acondicionar y poner en servicio laboratorios, centros de investigación, etc.

Basta ver cómo están organizados actualmente los cursos o algunos trabajos prácticos, en locales sin medios y sin amplitud, para que en Francia se piense que la situación es delicada. Según *Le Monde*, "se hace todo lo posible para desilusionar a los estudiantes de Enseñanzas Técnicas. Los profesores de Matemáticas se van reduciendo en muchos programas hay dos horas semanales de esta disciplina contra seis de Historia. Las clases más "sabias" tienen horarios inferiores a los existentes en 1902. El problema es crear nuevos establecimientos y nuevos servicios. Tales remedios serán útiles. Pero no bastarán.

**CONCLUSIONES DE LA PRIMERA CONFERENCIA NACIONAL DE ORIENTACION PROFESIONAL DE CHILE**

Durante varias semanas se reunieron en Viña del Mar los orientadores profesionales chilenos que en la actualidad sirven este aspecto de la educación, jefes educacionales y asesores técnicos del Ministerio del Trabajo y Salud, en un curso sobre orientación profesional, destinado a llamar la atención del magisterio hacia la conveniencia de fomentar, en los diferentes establecimientos de educación, las investigaciones psicológicas que conduzcan al oportuno descubrimiento de las aptitudes de los educandos. Esta Primera Conferencia Nacional de Orientación Profesional fué clausurada el 25 de enero del presente año, y llegó a conclusiones, que damos a continuación por ser, en sus líneas generales, universalmente válidas:

1. La orientación profesional es consustancial al proceso educativo.
2. Ella es un proceso educativo-social, abarcando todas las esferas de la personalidad del individuo, y, al mismo tiempo, extendiendo su acción al campo de la comunidad.
3. En este sentido, busca el mejor ajuste entre los haberes dispositionales del sujeto con las oportunidades educacionales u ocupacionales que le presenta el medio ambiente natural y social, para que alcance su plenitud como persona.

4. La orientación profesional en su carácter de disciplina con base científica, está en situación de colaborar con el individuo y la nación en sus afanes de superación, y si bien es cierto que no se deroga toda esta responsabilidad, tampoco debe eludir el preponderante papel que en este sentido le corresponde cumplir.

5. Que en esta época altamente socializante y de acentuado tecnicismo, en que el Estado continuamente revisa sus planes de acción, debe la sociedad entera y las esferas estatales, municipales y particulares, apoyar con fe y decisión las labores de orientación profesional, como un medio de asegurar su feliz subsistencia, de promover superaciones constante y de conducir a la nación entera al sitial de bienestar y grandeza que todos los chilenos reclamamos.

6. Que para alcanzar la eficiencia en estas labores de orientación profesional, se hace imprescindible y urgente un total reajuste de nuestro sistema educacional para establecer las debidas correlaciones entre sus diferentes ramas, en beneficio de la

mejor educación de nuestros niños, como también buscar la correlación con todos aquellos individuos que, de una manera u otra, luchan por la felicidad del individuo y de la sociedad.

**FRECUENCIA EN EL USO DE METODOS POR EL PROFESORADO NORTEAMERICANO**

Con el fin de obtener información objetiva sobre las prácticas de clase, se hizo un análisis en 318 aulas de 14 escuelas del distrito de Pensilvania occidental, cuyas matrículas fluctuaban entre 1.000 y 10.500 alumnos.

Sin anunciarlo, observadores expertos se presentaron en las aulas y tomaron nota de los tipos de actividades desarrolladas. Las visitas abarcaron escuelas elementales y secundarias y tuvieron objeto adquirir una visión de conjunto de los métodos de enseñanza.

Los resultados de estas observaciones fueron los siguientes:

TIPO DE ACTIVIDAD	% DE TIEMPO EMPLEADO
Interrogación oral .....	42
disertación del maestro .....	37
Lectura de textos por los alumnos desde su banco .....	25
Discusión .....	21
Escritura en el pizarrón por los alumnos .....	19
Demostración por el maestro .....	17
Lectura en alta voz por los alumnos .....	15
Estudio de otros materiales en su banco por los alumnos.	12
Labor de los alumnos con su libro de trabajos prácticos.	10
Solución de problemas en sus bancos por los alumnos .....	9
Estudio de mapas e ilustraciones .....	9
Lectura de libros (no de texto) en sus bancos .....	6
Disertación o informes de los alumnos .....	5
Rendición de pruebas (tests) .....	4
Dibujo o pintura .....	4
Trabajos manuales .....	3
Exhibición de películas o fotografías .....	2
Representaciones teatrales por los alumnos .....	1

Sumados, los porcentajes dan un total de más de 100, pues había momentos de una actividad a la vez.

El sistema de preguntas y respuestas fué el que se empleó con más frecuencia. Las conferencias del maestro, el estudio de libros de texto por los estudiantes y las discusiones de clase ocuparon gran parte de las horas. En el informe se encuentran también las "innovaciones" que se ha tratado de introducir durante los últimos cincuenta años. Quienes abogan por cambios en los métodos de clase encontrarán poco consoladoras las conclusiones de este estudio.

**LOS UNIVERSITARIOS ALEMANES Y LA BOLSA DE TRABAJO**

En todas las Universidades alemanas hay una oficina costeada por los propios estudiantes que es como una Bolsa de Trabajo. Allí se encuentran jardineros, camareras, intérpretes, niñeras y hasta mozos de cuerda. A lo largo del curso escolar, los estudiantes aceptan cualquier trabajo que les dé unos pocos céntimos para ir viviendo. Durante las vacaciones, que son de dos me-

ses por cada uno de los dos semestres académicos, los universitarios aceptan trabajos más duros y mejor remunerados. Es entonces cuando hay que hacer ahorros para pagar libros y matrículas. La mayoría se inclina hacia el ejercicio de oficios bien pagados, como el de obrero de la construcción y el de minero.

Las Universidades de Renania, zona rica en industria, dan obreros para las fábricas y para la construcción. Las de Baviera, para la agricultura. Las de Schleswig Holstein, para la fundición de aceros.

Puede asegurarse que de no existir en Alemania estas posibilidades de trabajo para los estudiantes, las Universidades se verían menos concurridas. De los 190.000 alemanes que cursan estudios superiores, sólo un 40 por 100 está en condiciones de realizarlos por sus propios medios. El resto tiene que simultanear el estudio con el trabajo. Unos, el 25 por 100, porque la ayuda familiar no es suficiente y han de completarla con su trabajo; otros, porque no tienen otros medios de fortuna que los que ellos mismos se proporcionen con su trabajo; otros, porque las ayudas estatales que reciben sólo cubren la cuarta parte de sus necesidades.

ACABA DE APARECER:

## ENSEÑANZA MEDIA

### CURSO PREUNIVERSITARIO

Disposición de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se publica la primera de las dos colecciones de enunciados de problemas de Matemáticas para el curso Preuniversitario 1957-1958

MADRID, 1958

Un volumen de 52 págs., de 14 x 21 cms., 10 pesetas.

## BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

# LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA  
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

## EDUCACION ESPECIAL

La "Revista de Educación" ha publicado un número monográfico dedicado al estudio de los problemas que plantea la educación de los sordomudos y los ciegos. En este número de educación especial, de 124 páginas, se estudian los ocho apartados siguientes:

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audiofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

Colaboran en el número los especialistas Aguado Centenera, P. del Amo, Miguel Baena, Carmen Castilla, Ferdinand Fourgond, Marcel Gautié, Gómez García, Magarotto, Núñez Pérez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

## BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual ..... 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

### ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
22. Isidoro Martín: *La educación en el Concordato español de 1953.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maillou: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS.

PEDIDOS Y VENTA  
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

# REVISTA DE EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*