

5-3



Revista de EDUCACION

81

ESTUDIOS.—ISABEL DÍAZ ARNAL: Criterios respecto de la formación del educador especializado (1-4) * F. VIZOSO MARTÍNEZ: El Latín en un bachillerato anteuniversitario (4-16) * *CARTAS A LA REDACCION.*—IGNACIO PÉREZ LANZA: Comentarios a un Decreto de Educación (16-7) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—P. MARSÍ PARIBRATA: Situación del Orientalismo en la enseñanza superior occidental (17-20) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (20-3) * *RESEÑA DE LIBROS.*—JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: La Literatura y la lectura infantil-juvenil. Primera parte (23-8) * *Notas de libros* (28-9) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (29-32)

AÑO VII * VOL. XXIX * 2.^a QUINCENA MAYO * NUM. 81
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) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * Manuel M.º 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 Y 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 82 (1.ª QUINCENA JUNIO 1958)

entre otros originales: JUAN TUSQUETS: Sociología y crítica de los sistemas de lección * PEDRO PLANS: Tres lecciones de Geografía de España * ALFONSO M. RODRÍGUEZ: Estudio estadístico-actuarial de la refundición de escalafones del profesorado de Escuelas del Magisterio * JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: La

Literatura y la lectura infantil-juvenil, etcétera, y las habituales Secciones de *TEMAS PROPUESTOS * INFORMACION EXTRANJERA * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * RESEÑA DE LIBROS * ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Criterios respecto de la formación del educador especializado

El lema de "un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio", referido a la necesidad de orden y adecuación en el plano de lo material, se despoja de su aspecto de perogrullada si lo extendemos al plano de lo humano, de lo espiritual: la adecuación de una persona a otra u otras con las cuales está ligada en la realización de una tarea común. Este es el caso del educador en general y del especializado en particular. Tiene necesidad de adecuarse al niño y cumplir su cometido con idoneidad.

Está fuera de duda que el educador especializado requiere una formación propia, ya que no puede improvisarse. En principio, los diversos países europeos (y me refiero siempre a Europa por ser lo que más conozco de cerca) reconocen la necesidad de esta formación pero no están concordes, en cambio, por lo que respecta al nivel que haya de tener dicha formación y a las modalidades de su organización. Es lógico que esto suceda, porque las tareas que exigen educadores especializados no son absolutamente idénticas; por otra parte, lo esencial de su trabajo práctico no es visto por todos de la misma manera, ya que la participación propia de cada educador a la obra común y la colaboración con los demás técnicos de la educación difieren notablemente según la clase de establecimiento.

Este es el motivo por el cual, durante una década, felizmente superada, se tuvo cierta incertidumbre sobre la función o cometido del educador especializado. Esta imprecisión delimitativa ha sido simultánea a la alternancia en la formación de aquél manifestada, sobre todo, en dos tendencias opuestas: por un lado, los partidarios de una formación teórica reducida, reclamando para el educador que sea hombre de acción, ya que ha de estar en contacto continuo con la vida; por el otro, los defensores de una formación tórica mucho más acentuada, con el Bachillerato como requisito previo. La intuición y las cualidades humanas puestas de relieve por los primeros, frente a las exigencias de una formación más técnica reclamada por los segundos. El eterno debate de los partidarios de la vida y de la escuela.

Sin embargo, ninguna de las dos posiciones es la auténtica, por ser ambas extremas y porque la función del educador, debiéndose adaptar a múltiples necesidades, determina lo que de práctico y de teórico debe reunir su formación y las modalidades que ella requiere.

Tres son, a mi parecer, los criterios desde los cuales se justifica la diversidad de formación que se ha de dar a los educadores especializados: un criterio de realidad, otro histórico y un tercero de situación.

LA ESPECIALIZACIÓN DEL EDUCADOR EN RAZÓN DIRECTA DE LA DEFICIENCIA O INADAPTACIÓN DEL NIÑO.

Es un hecho cierto que no todos los niños deficientes lo son en el mismo grado y cualidad. Los matices que la inadaptación y deficiencia alcanzan, varían desde la imperceptibilidad hasta los niveles más profundos, abarcando no sólo la inteligencia, sino también la sensibilidad y voluntad e implicando en muchísimos casos, por no decir en la mayoría, referencias a lo somático y a lo psíquico.

Pues bien, la preparación especial indiferenciada del educador encargado de la readaptación de estos niños y muchachos resultaría improcedente y desprovista de eficacia. En efecto, *el educador que presta sus servicios en un Centro de observación* no se ocupa para nada de la reeducación propiamente dicha, en la generalidad de los casos. Se espera de él que sea objetivo, psíquicamente independiente del niño que observa; que sepa discernir en el comportamiento de los muchachos lo que es esencial de lo que es accesorio; que sus referencias e informes sobre los casos por él examinados pongan de manifiesto que posee cualidades de análisis y de síntesis.

El que se dedica a retrasados escolares y débiles mentales está situado en otro plano. Vive entre niños a los cuales se esfuerza en encaminar hacia adquisiciones modestas y, por lo mismo, esenciales para el futuro de aquéllos, por medio de técnicas pedagógicas especializadas. El tratamiento propiamente dicho es aquí pedagógico casi en su totalidad y depende del educador especializado y del equipo. El primero debe poseer una calidad humana desarrollada al máximo, pues la "materia" sobre la que va a obrar es considerada generalmente como muy ingrata: los niños deficientes desvalidos de un modo particular y dependientes de la ayuda de los demás.

El educador que está llamado a participar en la reeducación de niños psicópatas, difíciles, con trastornos de carácter, tiene un cometido de distinta naturaleza. Debe colaborar en el tratamiento definido para cada niño y, al lado del médico y del psicólogo, seguir un camino en el que no es el único guía; está orientado hacia la búsqueda de un diagnóstico, pero también hacia la aplicación de terapias de grupo o individualidades. Es un práctico que trabaja con el apoyo, aunque al mismo tiempo con las limitaciones que le impone el equipo entero de terapeutas.

Para participar más plenamente en la obra común y reducir la dependencia respecto de sus colegas, muchos educadores aspiran a convertirse en técnicos auténticos, asumiendo de esta manera el papel del psicólogo.

El educador de un hogar de semi-libertad, por su función misma, está volcado hacia el mundo del trabajo. Debe intentar y lograr para cada uno de sus adolescentes una inserción social directa. Más que curarlos (en el sentido de corrección de sus trastornos psíquicos) debe presentarles un tipo de hombre ejemplar, tiene que ser para ellos un guía. Su papel es seguirles, paso a paso, cuando empiezan a usar de su libertad; estar al tanto de la psicología de los diferentes oficios, informado de la legislación laboral, de la realidad obrera, conocer las posibilidades culturales y de recreo para jóvenes, etc.

Podríamos enumerar modalidades hasta resultar prolijos. Resultado de una situación de hecho que ha diversificado la función del educador sin que intervenga un dogmatismo cerrado ni idea preconcebida alguna. SON LOS NIÑOS Y JÓVENES INADAPTADOS LOS QUE HAN CREADO LOS DIFERENTES TIPOS DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS. A pesar de lo cual se les ha venido llamando a todos educadores, como si fueran polivalentes y, por lo mismo, intercambiables.

La consecuencia derivada del análisis anterior es que debe concebirse una formación básica común a todos los educadores, formación suficiente para que las exigencias generales de la función sean respetadas; ahora bien, en el plano de la técnica el mismo educador no puede recibir toda la formación ni adquirir todos los conocimientos que permitirían hacer de él un técnico polivalente, de modo absoluto. Tal formación, para ser suficiente, sería abrumadora. Por ello es necesario completar la formación básica común a todos con un especialización posterior propia de cada una de las modalidades que reviste la acción educativa especial.

Esta oposición de teoría y práctica no son sino categorías de nuestro espíritu abstracto. La realidad nos demuestra que deben fundirse en la vida y para que ello sea efectivo es preciso, simplemente, que una técnica particular no estorbe la formación de educadores cuando sea inútil y se halle presente, en cambio, allí donde sea necesaria.

LA DEMANDA DE EDUCADORES EN SITUACIONES DE EMERGENCIA.

Junto al criterio anterior basado en la realidad del muchacho o del niño deficiente, de orden más bien técnico, podemos aducir otra razón de tipo histórico que abunda en la necesidad de la formación del educador especializado.

En los países que sufrieron más de cerca las consecuencias de la segunda guerra mundial, la población infantil quedó en una situación de abandono verdaderamente trágica (huérfanos, refugiados de países perseguidos, hijos de padres prisioneros en campos de concentración, espectadores de la guerra, etcétera); dió como resultado un enorme contingente de inadaptados que, una vez finalizada la contienda, era preciso enderezar y reintegrar a la sociedad en su curso normal. Se requirió, entonces, la presencia de personas en gran número que prestasen voluntariamente los cuidados educativos de que estaban necesitados. Naturalmente no se les pudo exigir ningún título especial porque tales exigencias hubieran eliminado a gran número de los que eran precisos. A pesar de todo, hicieron una gran labor y, hoy en día, la mayor parte de ellos se encuentran en Centros especiales de educación y entre los que desempeñan mejor su papel. Sin embargo, estas medidas, tomadas en las circunstancias especialísimas de la postguerra, no podían tomarse como norma a seguir, una vez cesadas las circunstancias que las motivaron. Se impuso una formación seria y eficiente.

En efecto, si la sociedad exige mucho de aquellos a quienes confía la misión de formar la inteligencia

o devolver la salud al cuerpo, es lógico que exija también una buena formación al educador especializado, cuyo papel es fortalecer lo que es débil y frágil, devolviendo el equilibrio, es decir, la confianza y la seguridad a los niños y jóvenes que dudan ante la vida.

Pues bien, contra la idea de una formación que exigiría tiempo y sacrificio se han revelado tácitamente aquellos que se brindaron voluntariamente en los primeros momentos; aducen que una formación teórica no sabría reemplazar el valor personal. Para ellos, la experiencia adquirida directamente en contacto con los niños es mucho más valiosa que todo lo que se aprende en las Escuelas de formación: el niño necesita, a su entender, de jefes y no de psicólogos, los libros no enseñan como enseña la vida.

Estas razones no pueden admitirse de modo absoluto. Todos hemos conocido pseudoeducadores que no tenían cualidad alguna para cumplir bien su tarea, a la que se sentían llamados por vocación. A pesar de ella, obraban con lentitud e inconsciencia, siéndoles completamente extraños los problemas de los niños. Una formación suficientemente eficaz constituye una protección segura contra esta actitud.

Existen otros falsos educadores que consideran el contacto con los jóvenes y niños inadaptados como una cura, una terapia de su desequilibrio personal. Sus complejos eligen como víctimas de su falsa vocación a los niños deficientes o perturbados. Su suerte particular es, sin duda, digna de consideración, pero esta clase de personas no debe nunca asumir la función educadora, aunque estén provistas de diplomas acreditativos de una formación, que por sí sola no es criterio suficiente.

No basta una buena formación. Es preciso, previamente, que intervenga una selección rigurosa para garantizar el equilibrio personal del candidato, así como su aptitud humana para ejercer la función. Lo primero que el niño reclama de su educador es el dominio de sí, un sólido buen sentido, un equilibrio robusto. Y, después, cuando la formación comienza, es condición imprescindible de la misma el que no esté nunca separada de la vida, es decir, que se adecue perfectamente a una función que está siempre en contacto con los diversos ambientes. Esto no significa que tal formación les dispensa de todo contacto con el libro, de todo estudio profundo. Por el contrario, el pensamiento abstracto prepara al educador para reflexionar mejor sobre la vida. Además, es necesario evitar la pobreza espiritual y estrechez de horizontes que engendra el poco cultivo intelectual. En este punto la Escuela de formación es la que tiene el deber de armonizar lo teórico con lo práctico. La experiencia directa del problema de la educación de inadaptados, realizada en un principio de modo empírico y con personal carente de especialización ha desembocado en el establecimiento de una formación idónea llevada a cabo en Centros de formación de tipo diverso que responden a las necesidades exigidas por la educación especial. Al mismo tiempo se perfecciona progresivamente al educador que se pres-
tó voluntariamente a esta tarea sin reunir todas las condiciones necesarias para ello.

ESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN EN VISTAS A UNA TRIPLE NECESIDAD.

1.º Selección severa; 2.º Formación general, propia de todos los educadores; 3.º Especialización diversa según las tareas a asumir en la redacción u observación de inadaptados.

La selección es problema distinto de la formación, pero aquélla condiciona a ésta. Tiene por objeto el poner de relieve el equilibrio psíquico del candidato y descubre si él, por sus cualidades simplemente humanas, es capaz de ver, de comprender las exigencias principales de la función educativa y de responder á estas exigencias en la práctica.

A pesar de las resistencias que provienen del carácter inviolable de la persona, un examen psicológico y psiquiátrico bastan para garantizar la función contra los que solicitan el ingreso en la carrera, sin saber las dotes y equilibrio que ella requiere. Tales exámenes no tienden más que a eliminar los candidatos notoriamente ineptos, del mismo modo que, en el plano de lo físico, se consideraría eliminado al que padeciera una enfermedad contagiosa. Cuando psicólogo y psiquiatra están de acuerdo con el resultado negativo, el candidato queda eliminado.

Sin embargo, un candidato puede estar atormentado por problemas personales sin estar, por ello, desequilibrado; esto puede revelarse al entrar en contacto con los niños y jóvenes inadaptados. Por el contrario, un candidato, considerado como apto, puede no presentar estas cualidades básicas sin las cuales no sería más que un educador mediocre. La prueba de situación es otra medida selectiva a la que se recurre para discriminar tales casos.

El candidato está durante algunas semanas en un Establecimiento especializado en contacto con los niños, sin desempeñar ninguna función oficial. Vive con los niños acogidos en la Institución y los contempla para recoger, a través de sus conversaciones, de su comportamiento, lo que ellos pueden revelar de sus problemas y necesidades.

Pero al candidato se le observa también. El educador del grupo ve sus intervenciones, en número y oportunidad; juzga de su abnegación, de sus cualidades. El candidato anota su actuación y las razones que le movieron a intervenir; su charla con tal o cual muchacho, lo que él ha deducido de la comprensión del caso, lo que hubiera intentado hacer para resolverlo, si hubiera sido el educador responsable del grupo. Esta prueba hace resaltar las cualidades de intuición, afectividad y comprensión, dejando al descubierto esa parte de la personalidad del candidato que un examen de selección, por bien hecho que sea, raramente alcanzará. Por si ello fuera poco, esta prueba de situación suministra, durante el tiempo que dura la formación, la más rica y viva de las documentaciones personales.

La formación básica o general corresponde a las adquisiciones comunes, a aquello por lo cual todos los educadores podrían, eventualmente y sólo en parte de sus actividades, reemplazarse unos a otros. Con la selección precedente, esta formación constituye el factor de unidad que hace de los educadores especializados una misma familia, un mismo tipo de trabajadores sociales.

Esta formación, proyectada sobre la vida, permite los contactos libres de los alumnos con los profesores o encargados de curso, a fin de que haya siempre comunicación real entre discente y docente. En este período de la formación se elimina todo aquello que no es útil más que de un modo accesorio o momentáneo en la carrera. Los educadores en ejercicio dentro del Establecimiento mantienen, con los que realizan su formación, coloquios sobre el cometido de su función, lo que supone una cantera de experiencias en los diversos problemas. Paralelamente a la práctica reciben la formación teórica que les ayuda a comprender y resolver las cuestiones vividas en la realidad del Centro donde practican.

El programa de esta formación básica lo componen nociones generales desde el punto de vista pedagógico, psicológico, clínico y social.

En Psicología se abordan las grandes leyes generales, insistiéndose sobre las bases del desarrollo mental y psíquico del niño, con algunas ideas de Psicopatología. El manejo constante de los expedientes de los niños les sirve de instrumento de aplicación de la teoría que reciben.

La parte pedagógica tiende a familiarizar a los candidatos con las actitudes y métodos de reeducación en relación con los diversos tipos de deficiencias.

El conocimiento de normas de higiene general, información práctica sobre primeros auxilios en caso de accidente, estudio general de los factores constitucionales y hereditarios de la inadaptación, completan el aspecto clínico.

El sociológico, finalmente, pone a los alumnos en contacto con los diferentes medios de vida —familia, calle, trabajo— que ejercen su influencia sobre el niño valiéndose de encuestas o entrevistas y estudiándose al mismo tiempo los factores familiares y sociales de la inadaptación.

El nivel de instrucción exigido a los que aspiran a esta formación es el adquirido al final del ciclo primario, correspondiente en Francia al Certificado de estudios primarios complementarios.

La formación especializada se da habida cuenta las aptitudes y gustos del educador; interviene también el factor cultural y se diversifica según la modalidad elegida. Para cursarla se precisa como nivel mínimo el Bachillerato o Certificado equivalente de estudios secundarios.

Para los que han de dirigirse a los Centros de observación se les da una formación psicológica más profunda, así como el estudio serio de la Psiquiatría infantil. Los que se integrarán en Centros dedicados a caracteriales, niños difíciles, la especialización carga el acento en la aplicación de terapias individuales o de grupo, ya que tomarán parte en el trabajo de equipo como colaboradores del médico y del psicólogo.

A los educadores que ejercerán en hogares de semilibertad, se les impone en el conocimiento de un oficio como referencia de base: se requiere haber obtenido al menos el CAP (Certificado de aptitud profesional), puesto que ello coloca al educador en el plano de los adolescentes trabajadores a los que deberá ayudar en los primeros contactos con el oficio. Junto a eso, el conocimiento de las técnicas de relación humana (diálogo, entrevista, etc.) le permitirá superar las necesidades que implica su función.

Para los que se dedican a la educación de retrasados escolares y débiles mentales, una formación pedagógica especializada completa los elementos básicos de su formación. La responsabilidad de una clase de perfeccionamiento la asume después de esta formación, obteniendo el Certificado de aptitud para la enseñanza de retrasados o deficientes mentales.

Este proceso formativo del educador especializado es el que justifica la existencia de diversos Centros de formación como las Escuelas de Asistentes Psiquiátricos, la de Asistentes sociales, el Instituto de Educadores "Henri Jaspar", el de Instructoras especializadas "Sainte Marguerite de Cortone", y las numerosas Escuelas de formación de educadores especializados anejas a Establecimientos de educación especial, de los que desgraciadamente carecemos en nuestro país, dedicados todos a la preparación de educadores que han de trabajar con inadaptados y cuya meta única está resumida en la frase: *Que cada educador sea verdaderamente el hombre de su oficio*, es decir, que llene un cometido efectivo en la tarea de la reeducación.

LA SITUACIÓN DEL EDUCADOR ANTE EL NIÑO INADAPTADO EXIGE UNA FORMACIÓN ADECUADA.

No sólo las razones de tipo técnico o las de valor histórico son las únicas que pudiera formularse para exigir una formación idónea a todo aquel que va a ejercer la función educadora con niños que no son normales. Es la propia situación de hecho en que el educador se ha de encontrar al realizar lo esencial de su trabajo con el niño inadaptado, la que lo exige también.

En efecto; el educador de inadaptados ha de trabajar con un grupo poco numeroso, pero grupo, en el que se han de dar relaciones como colectividad sin perder de vista las individuales. No podrá hacer labor constructiva si no establece relaciones auténticas con el grupo y los niños a la vez. Por otra parte, su actitud ante los jóvenes o niños de su grupo tiene que ser normativa unas veces y permisiva, otras. Los trastornos o deficiencias del carácter o de la inteligencia que sufren los jóvenes inadaptados los diferencian de los niños normales y pueden inclinar a los mismos educadores, por severos que sean,

a ejercer una cierta tolerancia, al menos pasajera, en espera de la maduración del niño o del adolescente.

En la resolución de estos casos, la inteligencia y la sensibilidad del educador ha de ponerse a prueba continuamente. Además, en la reeducación de débiles mentales y difíciles, separados de su medio ambiente familiar o carentes de él es preciso añadir, para compensar la falta o frustración del afecto normal, el amor del pequeño; mejor dicho, hacia el pequeño.

Un libro americano titulado "Love is no enough" nos daría la clave para comprender que no bastan las fuerzas del corazón y los medios aprendidos en la rutina cotidiana para llevar a cabo esta labor. Sin embargo, tampoco un peligroso cientifismo es el mejor instrumento para realizarla.

¿Puede, pues, enseñarse al educador especializado a tener relaciones adecuadas con un niño inadapto tomado como individuo y como miembro de un grupo?

Dando por descontado la dualidad de respuestas que pueden satisfacer esta pregunta, es decir, saliendo al paso de que las aptitudes se poseen o no se poseen, pero no se aprenden, hay que tener en cuenta que una formación científica permite al educador sacar el mayor partido posible de sus dotes; el factor afectivo de amor al niño debe ser innato.

* * *

Todas estas reflexiones en torno al problema crucial de la formación del profesorado especializado en la educación de deficientes se han basado en las realizaciones extranjeras respecto del mismo, ya que en España aún está por resolverse y atacarse esta cuestión, no obstante la necesidad urgente que el crecido número de niños deficientes requiere.

Más que una especificación detallada en programas se ha descrito la estructura y justificación de esta formación, pues el desarrollo en materias y horario dedicado a las mismas se esbozó en el número 71 de esta misma Revista. La oscuridad que sobre la diversificación de educación pudiera haber, quedará desvelada al tratar del contenido y amplitud de la educación especial en un artículo próximo.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

El Latín en un bachillerato anteuniversitario

I

Muchos califican nuestra época de hipercrítica, y no sé si el adjetivo es justo allá en el fondo. Porque bien pudiera ser que una actitud crítica que, en vez de replantear ciertos problemas, dedique gran parte de sus esfuerzos fundamentales a ver sólo las facetas negativas dejando de lado lo demás para esque-

matizar y simplificar conceptualmente aquello que de creador tiene toda tarea, partiendo de un *hipotético "cero" histórico*, más que exceso de crítica fuera, precisamente, crítica parcial, y, por tanto, hipocrítica. Todo humanismo auténtico, en efecto, ha sido *proyecto y tensión* dirigida al logro del "opus humanum"; sólo que en ello puede partirse de la aceptación de ciertos logros parciales como ya alcanzados, tras el análisis de la *totalidad* del esfuerzo del hombre por actualizar sus energías potenciales a través de la Historia, o de la hipótesis del "nada se ha hecho" aceptada "a priori". Es evidente, que, si bien una diferencia fundamental entre el hombre y un

animal, como muy bien vió Ortega, es que éste es tal desde su nacimiento, mientras que el hombre nace como "proyecto" de hombre, que se actualiza sólo mediante su esfuerzo ("opus humanum", quehacer humanístico"), otra diferencia fundamental es que el irracional es ante todo un "animal specificum", mientras que el hombre es, además, un "animal historicum". Y si el animal aparece desde luego como fundamentalmente condicionado por su pertenencia a la especie y por la sollicitación de lo exterior, su ámbito vital, el hombre cuenta además, ciertamente, con su entendimiento y su libertad, que hacen posible en él el proyecto de sí mismo y su realización, pero también con una Historia que condiciona en parte su obrar en el sentido de que, por lo pronto, tiene que "contar con ella", con sus cauces abiertos y sus espacios recorridos, para la elección de su proyecto y para su puesta en práctica. También en la Historia, pues, ha de ejercerse una honda crítica humanística, de cauces de *nuestro* proyecto vital (una crítica auténtica, total y sin prefijos) tomando también del pasado aquellos caminos que el hombre puede y debe seguir andando para la realización de su quehacer.

Que la cultura occidental está en crisis es evidente. Pero la conciencia que Occidente tiene de esta crisis ¿ha de llevarlo necesariamente a su propia negación histórica, a una posición absolutamente precisa respecto de su trayectoria recorrida? En Filosofía, en Ciencia, en Sociología tenemos no sólo que partir de un estado del conocimiento sólo posible gracias a una elaboración a menudo milenaria, sino muchas veces dar un salto atrás en el camino, no para quedarnos allí, claro, sino para adoptar en aquel punto una seria "posición crítica" y *rehacer*. ¿Cómo podría afirmarse, sin más, que la cultura occidental ha fracasado? ¿Qué nuevos caminos desligados de *todo* cauce trazado se abren tan llanos, claros y totalizadores, que abarquen todas las aspiraciones humanas —técnicas, científicas, morales, sociales estéticas...— surgiendo de una *pura* invención de un presente abstracto, sin conexión con la Historia? Es hermoso inventar, como Ortega decía hace aún muy pocos años en unas "Rencontres Internationales", pero este entusiasmo creador, si no cuenta con las "invenciones" ya más o menos logradas ¿no sería un consciente empobrecerse? Si hay canteras de mármol ¿habrá que destruir obras de Fidias para construir no importa qué? Un bello principio, una actitud certera en un plano parcial pueden ser suicidas si gratuitamente prescinden del resto. Por eso pudo preguntarle J. Hersch a Ortega (1) si al declarar que los principios de la civilización occidental han caducado, que esta civilización ha muerto, no estaba creando Ortega aquello de que hablaba, si no estaba "matando" a esa civilización; es decir —diríamos nosotros— si no estaba sustituyendo la *crítica* por la *simple negación*. No nos importa ahora elucidar cuál haya sido últimamente la actitud de Ortega ni la de nadie en concreto, sino formularnos seriamente cada uno, dirigida a nuestro pensar y obrar y al de los que nos

rodean en el mundo presente, el serio interrogante de J. Hersch.

Como en el resto, en la pedagogía de Occidente actúan los dos puntos de partida. La impugnación de las lenguas clásicas en ciertos tipos de enseñanza es el símbolo de la actitud negativa frente a la Historia, frente a esa crítica histórica "total", sacrificada en aras del deporte de la pura invención, o tal vez en estos altares y otros varios. La *crítica* ha podido ahondar en las razones que abogan por su continuidad, como también —cuando era fundamentada— definir las áreas de su actuación. Pero, aclarado lo esencial, un girar constante en torno a problemas que ya están ampliamente planteados y resueltos en su aspecto teórico, en sus líneas generales, es convertir el taladro del pensamiento en un tornillo sin fin.

Personalmente creo que la posición del Sr. Secadas en sus trabajos "Sobre el contenido formativo de las lenguas clásicas" (2) tiende a la posición que hemos definido como negativa más bien que a la crítica. Si, cuando menos, la fundamentación de sus conclusiones en su experimentación está muy lejos de aparecer clara para un lector alerta, parece que se evidencia la necesidad de una sana crítica a un trabajo que, ante todo, tendrá para muchos lectores el señuelo de la experimentación técnica; y precisamente ahí está el peligro: aunque con fuertes diferencias de un país a otro, sin embargo en el mundo hay muchas personas de la gran masa que ignoran el por qué de los bachilleratos con Latín; y muchos cuando no aman algo no esperan más que la aparición de unos experimentos, unos coeficientes o unos gráficos que resuman una experimentación para descargarse fruitivamente del deber del análisis personal y riguroso a que los obligaría su condición intelectual. Si estas personas no existieran, y con triste abundancia, incluso entre los que enseñan (pensemos en ello sin farisaico escándalo, porque es un hecho cierto) el intentar reducir a sus justos límites las investigaciones del Sr. Secadas sería algo conveniente; pero existiendo tales personas, la conveniencia se convierte en una verdadera necesidad.

Pero algo decía él mismo que podía preparar el terreno para esta actitud por parte de los lectores menos reflexivos cuando encarece (3) que "el procedimiento de investigación, *en sí*, es tenido por bueno y que pudieran las condiciones a que deriva su exploración merecer más estima que las de un simple conocimiento"; lo que, unido a las consideraciones inmediatamente precedentes sobre la importancia decisiva que tantas veces tuvieron en el ámbito científico los pequeños descubrimientos de pensadores tenidos en sus días por nulidades o insensatos y que resultaron tener razón, pudiera muy fácilmente determinar ya desde el principio una posición estimativa "a priori" por parte de algunos lectores, cuyas conclusiones frente a un trabajo deben ser sólo exigidas por la fuerza de convicción de este trabajo en su desarrollo lógico y no por "pre-juicios" de ningún tipo.

No voy a exponer ahora todo el del Sr. Secadas,

(1) *Hombre y Cultura del siglo XX*, pág. 354 (Madrid, Guadarrama, 1957).

(2) REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 68 y 70.

(3) Primer artículo, págs. 75 y 76.

sino a aludirlo sólo, suponiéndolo suficientemente conocido, y a hacer unas cuantas observaciones al método *en relación con las conclusiones*.

Las preguntas que el Sr. Secadas se formula como puntos a investigar son estas dos: 1.º El contenido formativo de las lenguas clásicas ¿es privativo y específico de ellas? ¿O es de tal suerte que puede ser suministrado igualmente por otras disciplinas? 2.º El Latín ¿ejercita y actúa la inteligencia? ¿Qué aspectos funcionales de la inteligencia tienen más directa aplicación en el estudio de las lenguas clásicas?

Un lector atento no tardaría en descubrir algo extraño en la *formulación* del primer problema planteado. Lo primero, si se trata de averiguar el contenido formativo *del Latín en concreto* (objeto *explícito* de sus artículos), ¿por qué formular la cuestión en esos términos? Porque suponer que la "formación clásica" (aunque por tal se entendiera la suministrada por el grupo Latín-Griego sin el aditamento de otras disciplinas, concepto por demás innecesariamente "precisivo" y *ahistórico*) no sea la que se basa en la *suma* de los elementos de formación proporcionados por el estudio del griego más la de los suministrados por el Latín, sino *aquello en lo que coinciden* es, ya de por sí, un presupuesto gratuito del que el Sr. Secadas parte y que se repite, formalmente formulado, de un modo principal a lo largo de las páginas 74 y 75. En efecto, así se prescinde de lo que el estudio de cada una de estas lenguas pueda tener de específico como de cosa en que no valdría la pena parar mientes, apriorismo tan grave, por lo menos, como las exaltaciones pedagógicas puramente afectivas y apasionadas cuando se quieren hacer pasar por argumentos de propugnación de estos estudios, cosa que los latinistas más conscientes debemos lamentar más aún que el Sr. Secadas. Claro es que el articulista sabe y dice (4) que *la cuestión de la formación clásica presenta muchas facetas y que él no las abarca todas*, pero es preciso hacerlo notar fuertemente por sí a la hora de sacar conclusiones no pareciera tenerlo tan en cuenta. De todos modos salta a la vista que al afirmar la equivalencia conceptual entre "formación clásica" y "lo que el Latín y Griego tienen de común" deja perder características diferenciales de este concepto (las específicas de cada componente del grupo) que bien pudieran ser esenciales e incluso constituir lo que en Lógica llamaríamos "propios" o "notas distintivas", constituyentes precisamente de una buena parte de la diferenciación específica respecto de otros saberes, con lo que el concepto de "formación clásica", fundándose en una mera suposición, un "supuesto" que, como él dice, "opera a la base de cualquier sustitución y aun de cualquier mejora de procedimientos" (5), es inexacto en su misma base, al pretender abarcar el *todo* de una formación con lo que, supuestas ciertas diferencias entre los dos componentes del grupo (diferencias cuya existencia se impone a la mente por el hecho mismo de esta dualidad), ya en principio se evidencia como una *coincidencia parcial*.

Sin necesidad de entrar en investigaciones concre-

tas y ya desde el primer momento, pues, se comprende que las posibilidades de hallar coincidencias con otro grupo de materias crecen tanto más cuanto mayor sea la *falta de determinación* y perfiles distintivos del grupo Latín-Griego que acabo de exponer esencialmente, y, a mi juicio, con suficiente claridad.

En apariencia este punto de partida del Sr. Secadas tiene una justificación suficiente dado el elevado índice de "correlación" comprobado entre el Latín y el Griego y que, siendo de 0,85 tomada la unidad como índice de la identidad teórica, pudiera en principio dar margen a no tener en cuenta, por su pequeña cuantía, el 0,15 restante. Partir de esta teoría sería investigatoriamente correctísimo *si ésta fuera una correlación entre "el ser" del Latín y el del Griego, y no de la forma en que las calificaciones de los alumnos se reparten en una y otra materia, y que pueden depender de otros factores algo diferentes de lo que es el ser específico de cada una de estas materias en cuanto a posibilidades de formación*. Efectivamente, al enfrentarse un muchacho con un saber hay algo más —incluso muchísimo más— que su *asequibilidad en abstracto* por cierta adecuación entre las dotes mentales del interesado y la estructura de este saber: *el trabajo*, por ejemplo, y hasta el mayor o menor agrado personal con que estudie una materia frente a otras. Los casos extremos de discrepancia entre materias que suponen cualidades mentales parecidas no serán lo más frecuente, pero sí son claras y sirven de indudable indicio de la efectiva posibilidad de que el fenómeno se repita en menor cuantía en otros sujetos. Un caso he visto, por ejemplo, en mi vida de cátedra, de clarísimo "suspenso" en Latín frente a una "matrícula de honor" en Matemáticas, e inversamente recuerdo, estudiando yo bachillerato, el caso de quien obtuvo la máxima calificación en Latín y "cero" en Matemáticas, a pesar de que ambas materias requieren un cierto grado de inteligencia. Baste esto para estar alerta y mantener una duda prudente en la validez de estas "correlaciones" en cuanto a los modos de repartir a los alumnos "por lo que hace a calificaciones". Hechos de este tipo, en los que se para mientes por su carácter extremo, pueden y deben imponer una prudente sospecha respecto de la posibilidad de que el fenómeno sea frecuente en otros grados menos aparentes que sin embargo, cuantificados correlativamente, *bastarían por sí solos para poner al investigador en grave riesgo de fracaso a la hora de sacar conclusiones*. Es claro que *ha hallado una correlación aparentemente interesante entre inteligencia y aprovechamiento en Latín*, y que fué de 0,65. Pero ya comentaremos esto más adelante y veremos cuál es el valor real de este índice en una investigación sobre lo que el Latín *puede ser* en la formación de un muchacho.

A estas dos dificultades vienen a sumarse otras no menos graves. La más superficial la constituyen las diferencias clarísimas de criterio de calificación en cada profesor. Desde el que la sube de un 2,5 a un 5 por el buen comportamiento disciplinar hasta el que, explicando con toda claridad e insistencia el programa oficial y tras un continuo machacar sobre lo más fundamental durante un curso o varios, exige el efectivo conocimiento y aplicación de estos puntos fun-

(4) Art. cit. de R. DE E., núm. 68, pág. 75, columna b).

(5) *Ibid.*, pág. 75, columna a).

damentales, toda una gama poliédrica de enfoques funciona. Lo ordinario, con todo, es que en mayor o menor grado el profesor no califique enfrentando al alumno con los conocimientos que el programa exige, sino admitiendo como factor importantísimo su juicio sobre la posición relativa en su curso o grupo. Si éste es en su inmensa mayoría desaprovechado, un chico que sepa aplicar, por ejemplo, 8 de las 25 cuestiones *más fundamentales de un programa*, resulta normalmente aprobado cuando una gran mayoría, por ejemplo, sólo aplicaran 4 ó 5: uno que aplicara los 25 obtendría fácilmente una "matrícula de honor" que otro profesor (que llamaríamos objetivo) sólo concedería en el caso del dominio de la inmensa mayoría o casi totalidad de los conceptos explicados, aclarados y, en su caso, puestos en práctica en la clase, y no del conocimiento de estas solas 25 cuestiones más fundamentales. Esto, que está muy lejos de ser pura teoría —en unos por no "luchar contra la corriente" enfrentándose con la "opinión pública" en su localidad, por ejemplo, en otros por temor de que el número de alumnos descendiera de modo notable ante unas exigencias siquiera mínimas—, tiene dos clarísimas vertientes por lo que respecta a la investigación del Sr. Secadas:

La más visible es la ya apuntada —en parte debida también a la razón anteriormente expuesta de la diferente aplicación que frecuentemente emplea un mismo muchacho frente a distintas disciplinas, y aun a su posesión de los conocimientos básicos *específicamente distintos que cada una pueda requerir*—. Y no podrá objetarse válidamente que en todo caso habría una correlación *real*, puesto que un profesor que reprobara a la mayoría con calificación inferior a 2,5 muy raras veces podría sostener seriamente la gradación correlativa entre esta calificación y el "cero" (lo mismo que cuando en un análisis químico cuantitativo se engloban bajo el mero denominador común de "indicios" las cantidades despreciables, por más que sean reales y diferentes entre sí), que en cambio podría traslucirse en diferencias más aparentes en el caso del profesor benigno que contara *ante todo* con el saber auténtico de "los más".

La segunda —y decisiva, aunque menos aparente tal vez— es que hay saberes en los que algunos conocimientos positivos, *por pequeños que sean*, son fácilmente observables e incluso producen un rendimiento, *si no en lo propiamente educativo* (si por tal se entiende el auténtico desarrollo científico-intelectual) sí tal vez en la mera praxis rutinaria a la que es fácil asirse cuando el calificador quiere atenerse a una calificación que tome como base principal lo que saben "los más". Por ejemplo, un muchacho que no sepa (esto es *comprenda*) qué es π puede sin embargo, mediante la aplicación de una fórmula *aprendida* y no *comprendida*, hallar mecánicamente la longitud de la circunferencia o el área del círculo; y, con el aprendizaje de unas cuantas "fórmulas" de este tipo (transformadas en "receta" de *praxis* a fuerza de no luchar por *comprender*), puede fácilmente obtener el aprobado en el caso de que los que *comprenden* sean una minoría ínfima y el profesor crea oportuno aprobar a algunos más. Pero es el caso que los *saberes puros* se desarrollan en la esfera de la *comprensión* o no dan *ni indicios*. En Latín, por ejem-

plo, o se tiene el *concepto claro* de "gerundivo" o no puede interpretarse éste; y aún antes de llegar a eso, no vale conocer los equivalentes más exactos de las "fórmulas" que aquí pudiéramos hallar, y que serían las "formas" morfológicas. Es evidente que un muchacho que "se sepa" unas cuantas en Matemáticas podrá resolver mecánicamente algunos problemas, pero lo más probable es que el alumno con serios fallos en sus conocimientos de la morfología latina no pueda traducir casi nunca ni la frase más sencilla, por la razón de que cualquiera de ellas requeriría el "saberse" (no digamos ya *conocer*) no una, sino bastantes.

Estas consideraciones también serían suficientes por sí mismas para hacer dudar seriamente de la licitud de establecer correlación alguna del tipo de las formuladas por el Sr. Secadas. Pero aún hay más, y por cierto muchísimo más.

Estas "correlaciones" en las calificaciones de los alumnos, *aunque el problema se hubiera planteado sin ninguno de los gravísimos inconvenientes señalados*, sólo podrían suministrarlos una posición correlativa *real* y no *ideal*. No podrían jamás decirnos *lo que el Latín da si se estudia bien, sino lo que de hecho está dando a muchos* (en realidad a la gran mayoría). Pretender inferir un "statu quo" que pudiera ser lamentable y en el que se observa, por ello mismo, un fruto escasisimo (ni más ni menos escaso en Latín, por lo que hace a "formación", que los que se obtienen en otras materias) *lo que esta formación pudiera dar en otras condiciones de la enseñanza* es una cosa absolutamente gratuita. Y efectivamente, por múltiples razones que no es del caso analizar, de hecho estamos luchando en un callejón sin salida entre dos concepciones de la enseñanza media perfectamente polares: la "tradicional", *de estilo fundamentalmente anteuniversitario* y que pretende la formación científico-racional honda en lo básico (como eran no hace demasiados años todos los bachilleratos europeos, y cosa mal conseguida en nuestro país, pese a estupendos logros efectivos en muchos individuos, por la malhadada "compensación de calificaciones" y otras circunstancias) y la "extensiva" a la gran masa de alumnos que afluyen a adquirir algunos conocimientos postprimarios. Ambos tipos de enseñanza, por dirigirse a objetivos claramente diferentes, son *irreducibles a unidad práctica*, que si a pesar de todo se consuma definitivamente, acabará por tener como única salida la anulación radical del citado en primer lugar, con su tremenda repercusión en la Universidad *y por ende en la vida científica, inevitablemente vinculada a ella, de hecho hasta el presente y, esto aparte, en virtud de una necesidad intrínseca y esencial fundada radicalmente en la unidad básica de los saberes propiamente científicos, uno de los elementos esenciales de la Universidad*, en realidad mal parado hoy en varios países y cuya reconquista se impone como una primera necesidad (6).

Uno se pregunta, no menos extrañado que los impugnadores de las lenguas clásicas, qué van a ha-

(6) Véase Karl Jaspers: *Renovación de la Universidad y El viviente espíritu de la Universidad*, en *Balance y perspectiva* ("R. de Occidente", 1953); "passim" y en especial págs. 110-112.

cer con ellas muchachos que se oponen con todas las fuerzas de su constante e inveterada pasividad a aprender Gramática española elemental, tan necesaria como base indispensable para ellas y de un indudable valor formativo en lo que tiene de análisis lógico (aun cuando en ello quede necesariamente muy por debajo de lo que las lenguas clásicas pueden ser como pedagogía, como ya he expuesto en otra ocasión con cierta amplitud) (7). Pero uno se pregunta con la misma extrañeza qué van a hacer con ningún saber científico cuando casi ningún muchacho sabe exponer en orden de correlación y consecuencia tres ideas seguidas; cuando la inmensa mayoría son incapaces de "tomar apuntes" en quinto curso (y recuerdo que, cursando yo primero, estudiamos sin libro de texto las Matemáticas, tomando apuntes que por cierto no se nos "dictaban", sin que ello produjera demasiada extrañeza en nosotros, que sabíamos, un tanto enorgullecidos a nuestros once años, "que ya no estábamos en la escuela" —en la que por cierto habíamos hecho ya, por lo general, bastantes temas sencillos de redacción—); cuando en tercero y cuarto es frecuentísimo el caso de muchachos que no "escriben" propiamente, sino que "dibujan" las letras; cuando el desconocimiento del léxico cultural y científico más profusamente usado en las diferentes asignaturas —y explicado y aclarado hasta la saciedad, lo que no siempre sería buen principio, ya que, sistemáticamente aplicado, induce a una pasividad intelectual funesta para un posible universitario en ciernes) es casi total en la inmensa mayoría; y cuando, en fin, la conciencia del deber del esfuerzo por *comprender*, por *asimilar* y por *aplicar* es, gracias a una blandegería pedagógica que ha llegado ya a extremos suicidas, algo casi inexistente.

En este "statu quo" ¿cómo inferir lo que pueda ser educacionalmente el contenido formativo de una lengua clásica, ni el de ninguna materia determinada, sin exceptuar siquiera aquellas cuyos aspectos pragmáticos comprende y justifica claramente el vulgo?

Si el Sr. Secadas, que no parece ver con buenos ojos que el problema se debata en el plano de lo que él llama apriorismo (8) por creer que lo perjudica la erudición, se sale de los límites de lo ideal y se mete concienzudamente en las cuestiones de hecho, razón habría para que los latinistas que exponemos el por qué, el cómo y algunos de los aspectos en que el Latín es "formativo" aceptáramos sin reservas este juicio si se cumplieran estas condiciones:

1) Si en el orden de la "formación" intelectual-científica anteuniversitaria (no en los aspectos pragmáticos que cada cual puede muy fácilmente sobrevalorar "a priori", según se lo permita su mayor, menor o precaria visión de los problemas intelectuales) los resultados obtenidos con el Latín no fueran en bastantes aspectos y en la casi totalidad de los casos paralelos a los patentes en la mayoría de las materias básicas (conocimiento del español, por ejemplo, incluyendo de modo primordial la capacidad general de expresión-comprensión tal como se manifiesta de

manera evidente en la capacidad lógica básica de ordenar y subordinar ideas con claridad debidamente enlazadas por los signos idiomáticos abstractos, y muy especialmente por los de puntuación).

2) Si, después de todas nuestras exposiciones analíticas (no siempre tan retóricas como parece dar a entender el Sr. Secadas) sobre los diversos aspectos de la pedagogía que incluye seriamente el Latín, éste resultara ser *inasequible* para un adolescente que con razón deba aspirar (por sus dotes y su estudio y no por ninguna otra cosa) a ser universitario un día ya no muy lejano.

Pero si la primera de estas dos hipótesis es claramente falsa para todo el que comprenda que tiene que ser un bachillerato anteuniversitario y abra los ojos ante el estado de la inmensa mayoría de nuestros estudiantes de bachillerato, ¿qué decir de la segunda? En un "statu quo" determinado en que el señor Secadas se mueve, es indudable que, si no es un *saber alcanzable* para muchos, es, desde luego, un *saber inalcanzado*. ¿Inalcanzado por cuántos, por quiénes? Una amplia mirada someramente comparativa nos dejará ver en seguida que los que realmente aprenden un mínimo de Latín son los menos, y tan los menos que ni siquiera podrían ni con mucho dar contingente adecuado a lo que la Universidad tiene de preparadora de profesionales, mientras que en otros países el número de los que saben un mínimo decoroso de Latín no es aún tan despreciable, y hace no muchos años era el suficiente para la provisión de alumnos a la Universidad en cantidad bastante para las atenciones profesionales de cada nación. ¿Se trata de una cuestión menos real que la realidad "hic et nunc" observada por el Sr. Secadas? Ahora podemos comprender con claridad que lo que pasa con el Latín, y en general con la formación anteuniversitaria, es algo accidental y extrínseco a su ser formativo (por más grave que sea), ya que, por mucho que crecieran las necesidades reales de aumento de profesionales universitarios, siendo ahora mayor el número de estudiantes que acuden al bachillerato, no hay motivo serio para suponer que el índice de relación entre los capaces de adquirir la formación anteuniversitaria adecuada y los no capaces por sus dotes naturales haya disminuído notablemente; es decir, que si ahora acuden muchos más, el número de capacitados entre ellos debe lógicamente ser mayor también; y, por lo tanto, si esta capacidad no se actualiza, no ya en ese número evidentemente mayor de "capacitados disponibles en el bachillerato", sino ni siquiera en número ni lejanamente igual al de los que la actualizaban en otras épocas (sobre todo en otros países), más bien que aceptar el hecho *procede estudiar sus causas* (evidentemente externa a su ser, como consecuencia lógica de cuanto hasta aquí hemos meditado), y la conveniencia de su aceptación o su repulsa.

Pero el Latín ¿realmente se aprendía en las épocas tan cercanas a que estamos aludiendo? Porque si muchos lo aprendían de hecho cuando, por convicción de su valor formativo (tal vez menor formalmente expuesto entonces, a fuer de menos atacado, en varios de sus aspectos), se les exigía inapelablemente (les proporcionara a todos una dicha inmensa o no el conocerlo —ya que en todo caso sólo

(7) F. VIZOSO: *El Latín como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 67, "passim".

(8) Secadas, primer artículo, pág. 74, col. a).

una cultura científica muy seria y honda *ya alcanzada* comprende adecuadamente su papel en una formación rigurosamente intelectual—), resultaría que *seríamos precisamente los latinistas* y los estudiosos especialmente relacionados con el mundo antiguo los llamados de un modo primordial a enunciar en toda su complejidad, no razonamientos apriorísticos, no, sino este otro, muy complejo en su realidad: “Si un adolescente anteuniversitario lo ha sabido —y por cierto en un mundo muy “moderno” y en unión con otros saberes básicos tan importantes como él—, es porque en principio no es inasequible para un adolescente de tales condiciones y circunstancias. Si, por consiguiente, su índole como lengua tiene tales y cuales valores y el contenido conceptual de sus textos, o de algunos —o muchos— de ellos tiene tales o cuales otros, y su asimilación aparece como básica o muy conveniente, debe mantenerse su exigencia *efectiva* (valgan aquí los medios: por ejemplo, no poder ser “compensado” en los exámenes de Grado, como ocurre en Suecia)” (9). Sinceramente creo que algunos latinistas y otros hombres dedicados seriamente a saberes relacionados con la Antigüedad clásica hemos procurado poner en claro esta segunda premisa. Abrigo la esperanza de que mi artículo citado haya sido claro en el terreno lógico-idiomático, y, aunque no puedo ahora citar el número de la Revista, cuando escribo esto sé que está definitivamente aceptada la publicación de un par de artículos del Sr. Mañero que estudian con suficiente claridad y hondura los aspectos conceptuales de un humanismo crásico operante en la educación de un adolescente pre-intelectual de nuestros días. En cuanto a la primera, tal vez baste recordar esto:

A) Que por ejemplo en Suecia, como dije en otra ocasión (10), en el examen de Grado del bachillerato con Latín, hoy mismo se exige la traducción, sin diccionario ni “compensación”, de un trozo latino de unas doscientas palabras y de dificultades medias o grandes (Tácito es uno de los autores que entran en cuenta).

B) En 1906 Niedermann publicaba *para estudiantes de bachillerato suizo* su conocidísima “Phonétique historique du Latin” (un estupendo libro de introducción a la fonética latina bien conocido de los latinistas), con muchos cientos de leyes fonéticas y numerosos ejemplos de “filiación” de formas al exponer cada una, desde el Latín arcaico al tardío (las referencias a otras lenguas indoeuropeas son añadidos de ediciones posteriores). Los muchachos no pudieron con tanto, al parecer, y el libro fué quedando, conveniente y sucesivamente ampliado por lo que hace a ejemplos, para una primera introducción a la materia en las Facultades de Letras. Pero baste pensar que sólo contando con un nivel real de conocimientos elevadísimo en el bachillerato el libro pudo ser concebido con tales pretensiones... y que hoy, en España, lo manejan algunos (pocos) de los estudiantes de Filología Clásica, enfrentándose muchísimos con él por vez primera al pensar en hacer del Latín profesión definitiva y empezar a prepararse para unas oposiciones a cátedra.

C) El mismo objeto tuvo en Francia la “Littérature Latine” de René Pichon. Pero este voluminoso libro se mantuvo en el bachillerato francés, y durante muchos años por cierto.

D) Lo mismo se diga de antologías latinas como la de Cordier, Barot y Pitou, con autores expresamente exigidos por el programa oficial de último curso del bachillerato francés (el libro se llama precisamente “Les Auteurs Latins du Programme) y francamente difíciles, entre los que destacan Tácito (con trozos de su obra más difícil, los “Anales”) y unos cuantos poetas de dificultades mucho más que medianas, *y sin ninguna nota de aclaración gramatical ya en tal curso*. Hoy mismo en Francia los autores a leer en cualquiera de los bachilleratos con Latín y sobre cada uno de los cuales hay que hacer examen especial, son, al menos en los cursos 5.º y 6.º, tres en cada curso, dedicándose un trimestre a cada uno, según me dicen “lycéens” del Liceo de Poitiers. La última edición que conozco de la antología citada conteniendo los autores que exige el programa oficial es del año 1940 y está editada por Delagrave.

E) Según me dicen algunos sacerdotes de Gijón, localidad de mi residencia, no era infrecuente el caso de que católicos alemanes, en los primeros tiempos de su estancia aquí, *se confesaran en Latín* cuando habían estudiado su bachillerato en un “Gymnasium”.

F) Werner Heisenberg (cuya personalidad supereminente en el campo de la Física nuclear no creo que nadie desconozca), es atraído definitivamente a los estudios atomísticos por una lectura del *Timeo en griego* (11) realizada cuando estudiaba en el Gymnasium el bachillerato alemán. “Gracias a esta lectura —dice— comprendí con mucha mayor claridad los conceptos fundamentales de la teoría atómica”; y añade en la misma página: “En todo caso me convencí de una cosa, a saber, de que *apenas es posible* cultivar la Física Atómica moderna sin conocer la Filosofía natural de los griegos.” Esto ocurría precisamente en julio de 1919. Y, lo que nos importa mucho (ya que la capacidad de Heisenberg para leer a Platón en el bachillerato pudiera parecer excepcional) es que cogió el *Timeo* por su cuenta, según él dice, “deseando leer algo *distinto de los diálogos que estudiábamos en clase*”. En *clase* de griego (lengua clásica no más fácil que el Latín) se leían *diálogos de Platón*. No era Heisenberg sólo, por lo tanto: era el bachillerato... porque “ellos” iban a ser la Universidad.

G) En Alemania, el premio máximo del bachillerato, que entraña beca total para los estudios universitarios, exige aún hoy (o por lo menos en el año 1953) haber estudiado en un Gymnasium, o sea un bachillerato con Latín, y haber obtenido en él la máxima calificación. Jaspers ve en la extensión y “popularización” del bachillerato por la creación de los bachilleratos de “Oberrealschule”, con su menor selectividad y su preparación menos científica y más expeditiva, una de las causas más graves de la decadencia de la Universidad alemana (12). “La preparación común a todos en el Gymnasium humanístico cesó —dice—; otras escuelas quedaron autoriza-

(9) Véase mi artículo citado en el núm. 67 de esta Revista, pág. 56, columna a) y nota.

(10) Art. y pág. citados.

(11) W. Heisenberg: *La imagen de la naturaleza en la Física actual*, pág. 66 (Barcelona, Seix Barral, 1957).

(12) Karl Jaspers: *Balance y perspectiva*, pág. 122.

das. *Las pretensiones descendieron de nivel...* Con el humanismo se perdió la atmósfera común. La enseñanza se ajustó a un fin exclusivamente didáctico: las masas debían aprender algo...” Es decir, que en Alemania, aún cometido por el nazismo el grave error científico-pedagógico de poseer varios bachilleratos de acceso a la Universidad, sin embargo se conserva todavía un bachillerato de élite con Latín. Pero no es nada aventurado pensar que el Gymnasium, en competencia con bachilleratos menos científicamente serios, se perderá sin remedio, y muy pronto. Por el momento hay aún universitarios formados básicamente en un Gymnasium más o menos conscientes de lo que le deben en su formación intelectual y “universitaria”. Pero ¿cuál será al fin la reacción de los estudiantes de este bachillerato más hondo al comprender que otros menos “duros” les abren las mismas puertas? Supongamos que la gran mayoría de los procedentes de las “Oberrealschule”, sin esta honda base de “*fundamentación común de los saberes científicos*” (Jaspers) no acabaran, y muy pronto, por imprimirle a la Universidad un carácter puramente profesional y técnico —lo que ningún otro organismo docente-educativo intenta recoger, cosa por lo demás innecesaria y perturbadora, ya que esta Universidad, aunque muy enferma, existe en el mundo y no se ve la menor razón para hacerla cambiar de ser si se pretende en cambio hacer resurgir éste en otras instituciones—: aún así los antiguos bachilleres de Gymnasium, encontrándose con más trabajo y de seguro con una mejor formación intelectual, pero muy probablemente equiparados al resto en lo profesional, ¿seguirían enviando allí a sus hijos, a realizar un esfuerzo social y profesionalmente gratuito y por lo tanto sólo sostenible ya en seres de excepción? Encomiendo la respuesta a la sinceridad de los posibles lectores, y pensemos que si parece que esto empieza a observarse ya en Alemania sólo al cabo de unos veinte años de ensayo, la solución de reservar estos estudios para centros más específicamente humanísticos (llámense “Gimnasios”, “Liceos” o “Institutos Clásicos”) no podrá ser más que ilusoria. Y en efecto, con una lógica rigurosa, parece que tendríamos que plantearnos el problema en términos más radicales. Si estos bachilleratos (*en cuanto anteuniversitarios*) son preferibles a los otros, más expeditivos como “formaciones serias de selección” y sin embargo su elección se encomienda al mejor o peor humor del muchacho o de su familia para afrontarlos, sólo estamos a un paso de consentirle iguales posibilidades de elección entre otro bachillerato cualquiera y otros más fáciles que habría que crear para los menos dispuestos —con iguales derechos, vaya usted a saber en virtud de qué principios científicos, éticos o sociales—, en un descenso de nivel constante y aniquilador. Si se adoptara definitivamente este criterio, pues, la bola rodaría en la pendiente “ad infinitum”; y las reconstrucciones pedagógico-culturales son, con muchísimo, las más difíciles de todas, precisamente porque el egotismo familiar e individual al que habrían de hacer frente por el bien social es doble: *económico* y “*de posición social*” e *íntimo*, por afectar precisamente a la formación de la personalidad, que, ciega cuando aún no está capacitada por la hondura del pensamiento (que

alcanzará o no) y movida entonces por la ley del mínimo esfuerzo de un modo exclusivo, se aferraría a su ser y se opondría al esfuerzo por mejorarse a sí mismo (que es de lo que se trata).

Por eso Jaspers, científico, profesor universitario de Medicina y extraordinario filósofo, se da cuenta de que la Universidad no tiene que luchar ya por mantenerse y sobrevivir como tal, sino que, no habiéndose perdido aún *del todo* en el “didactismo”, tiene en nuestros días como *tarea primera* la reconquista de algunas de sus raíces que se pierden. “La Universidad no es una Escuela Superior popular. *Precisamente el progreso en el saber sobre los grados más altos ya alcanzados constituye su esencia. Se necesita mucho tiempo para colaborar en ello* (13), *pero también aunque no sea más que para comprender realmente...* (14). Muy distinto es el alto resultado cuando en la ciencia se simplifica algo, y al simplificarlo puede la conciencia del mundo transmutarse en lo elemental. Pero esto *queda limitado a aquello que como comprensible generalmente también puede ser concebido en resumen*” (15). “El gran defecto —añade— es que no colaboren en nuestra vida espiritual los mejores, *extraídos de toda la población*”. Porque, si el entendimiento es una cualidad bastante extendida, “lo decisivo son la pasión por el saber, la disposición a la renuncia, *el contenido del alma, el carácter intelectual...* Una falsa idea de igualdad confunde la pretensión de *iguales posibilidades* con una pretensión a *iguales capacidades y talentos*”. Estos han de descubrirse y seleccionarse previamente al par que se forman y preparan de un modo congruo con la posterior tarea universitaria. Por eso “la *selección decisiva* resulta de la escuela (*superior*, o sea bachillerato), *no en la Universidad*” (16). La razón que da —y que suscribimos plenamente como universitarios— es que el “viviente espíritu” de la Universidad (17) exige que sea la minoría de los mejores y no el término medio la que determine el nivel. Porque, como el mismo Jaspers continúa diciendo, “todos debemos asistir a la escuela (*primaria*, como se deduce evidentemente de lo que acaba de decir) para que la mayoría alcance su meta, pero la escuela superior (*bachillerato*, al que él alude en su sentido *anteuniversitario*) (18) *fracasa cuando sigue este principio*”. Porque “quien no trabaja por su propia iniciativa, constantemente, en la tensión más extrema, no pertenece por su tipo de trabajo a la Universidad”.

II

No nos aferramos a la tradición sin reservas ni espíritu crítico los latinistas de nuestros días. Un humanismo clásico de copia servil de la Antigüedad no es ni ha sido nunca cosa nuestra, sino grosera invención o suposición de nuestros impugnadores o producto de una burda confusión entre humanistas y

(13) Es decir, para ser un profesor-investigador.

(14) Esto es, para ser simplemente alumno.

(15) Ob. cit., pág. 130.

(16) Ob. cit., pág. 131.

(17) Como rezaba la inscripción de la de Heidelberg, concepto paralelo al de “crianza” intelectual”, de la nuestra, con su amable remoquete de “alma mater”.

(18) De donde sus juicios acerca de la formación común a todos los futuros universitarios en el Gymnasium.

filólogos auténticos e individuos solo presuntamente tales que, por saber algo de Latín, pretenden pasar por humanistas o filólogos, por pescar en río revuelto. Eso resultaría una pretensión cómicamente torpe que no es aplicable —ni lejanamente— ni siquiera al humanismo clásico renacentista, que, en contra de una opinión vulgar y extendidísima, vió en el propiamente clásico o grecorromano, ante todo, un modelo de *actitud vital e intelectual*, y, por lo tanto, produjo un "clima" y despertó caminos *operantes en su época* y abrió paso, definitivamente ya, a nuestro mundo "moderno". Como en todos los órdenes, hay profesionales buenos y mediocres (y hasta malos, claro), pero sobre todo "auténticos e inauténticos. Los auténticos, buenos o mediocres, comprendemos, sabemos que, como el mismo Jaspers dice, "quien utiliza antigüedades empolvadas como principios aprendidos y los aplica como clave para todos los problemas, no vive y no es actual". Porque sabemos que tiene aspectos vivos y eternos en lo conceptual y valores insustituibles en la asimilación de la estructura de las lenguas clásicas en que se nos transmite, defendemos el humanismo clásico como componente esencial de la formación que la sociedad tiene derecho a exigir por su bien, por el bien de esta sociedad misma *estructurada y en cuanto tal*, defendiéndose de todo egoísmo personal y de toda injusta pretensión) de aquellos en cuyas manos va a depositar ciertas responsabilidades que requieren una base formativa y selectiva seria.

A propósito del Latín, decíamos que uno de los varios gravísimos inconvenientes de la investigación del Sr. Secadas era partir de un "statu quo" o *situación real* para intentar obtener conclusiones no digamos ya sobre otras posibles situaciones reales ni su grado de acercamiento al plano ideal, sino *sobre este plano ideal mismo*, cuando la experiencia nos demuestra (el mundo, Europa, han vivido mucho) que este acercamiento puede ser apreciable. Por eso cualquier experimentación de este tipo, la haga quien la haga y en donde la haga, dará posiblemente conclusiones distintas de las hechas por otro o en otro lugar. Algunas se han hecho para ver en *qué grado se alcanzan* los fines formativos atribuidos al Latín (los atribuidos por los latinistas, claro, si no ¿por quién? ¿Por los aficionados?). Si la intención de sus autores era transponer las fronteras de la descripción de un *estado de hecho* para entrar en el terreno de lo ideal no lo sé; en todo caso han partido de lo discriminativo de la función del Latín tal como los latinistas lo habían expuesto, precisamente por ser exposiciones de una *estructura pedagógica* que los latinistas auténticos tienen obligación de conocer mejor que nadie (aunque se escandalice el Sr. Secadas). Como es natural dados los supuestos de los investigadores que voy a mencionar, se colacionan entre sí alumnos "latinistas" y "no latinistas". Thorndike (19) examina en muchachos "preparatorianos" de Norteamérica en qué contribuye el Latín a la capacitación general para la mejor comprensión de un texto (en inglés, como es lógico), y llega a la conclusión de que, por lo que se refiere a la captación de su sentido in-

timo, no se observa diferencia entre los latinistas y los no latinistas.

En un plano ideal la cuestión está bien planteada ahora. Porque cuando (20) planteaba el problema de su contribución al "aumento de inteligencia" proponía mal la cuestión, primero porque trataba de observar el posible incremento en la "inteligencia general" (que es natural) y no en la "educación de esta inteligencia" en cuanto a *método, rigor*, etc. (que es lo en teoría obtenible), y en segundo lugar por realizar la investigación con alumnos de final de un *primer curso* (!), cuando se estudia casi exclusivamente *morfología*, que es un saber inevitablemente memorístico y escasísimamente intelectual (razón por la que precisamente está al alcance de un muchacho de diez años). ¿Cuál es la causa entonces de que sus conclusiones sean las expuestas? Briggs y Miller encontraron que un número elevado de estos alumnos "preparatorianos" traducen el Latín de un modo absolutamente disparatado, sin alcanzar jamás la menor hilación en la comprensión de un texto, y otra buena parte lo logran solo escasísimamente en frases aisladas (21). Ahora bien, los resultados de Thorndike procedían de la confrontación entre no latinistas y latinistas grupo a grupo, en una *situación de hecho* desfavorable al Latín, ya que a estos muchachos absolutamente desaprovechados en él se les permitía continuar cursándolo, ello no obstante, lo que es muestra de aseleccionamiento que de un modo notabilísimo ha de influir sobre el grupo de los mejores, escapando a esta regla general sólo los individuos de excepción capaces de esfuerzo gratuito a pesar de la no exigencia.

Prueba de las radicales diferencias obtenidas en *situaciones de hecho* diferentes es, por ejemplo, un experimento realizado por Keilhacker en Königsberg (22). Los sujetos de experimentación fueron bachilleres procedentes del Gymnasium (bachillerato con Latín) y de la Oberrealschule (bachillerato sin Latín), que debían demostrar su capacidad de ahondar en la comprensión de un texto extranjero conceptual e idiomáticamente difícil. Los latinistas alcanzaron un índice superior a los no latinistas en un 133 %.

La enorme discrepancia existente entre los resultados de Thorndike en EE. UU. y los de Keilhacker en Königsberg (ciudad de magnífica tradición latinística en un país y en una época en que de veras se estudiaba y se exigía conocer Latín) hacen mucho más que recomendarnos prudencia al aplicar el método de experimentación. En ambos casos este método, en sus líneas generales, era correcto *para describir una situación de hecho*; y, como era de esperar, demuestran que el *acercamiento a la meta ideal* de formación tal como resulta del serio análisis de la estructura de este saber, *es tanto mayor en los sujetos cuanto mayor sea el saber alcanzado, siendo inoperante en los casos de saber mínimo*. Esto, casi una perogrullada, es algo que los latinistas ya nos

(20) Id.: *The effect of first year of Latin upon knowledge of English words of Latin derivation*, ibid., 1923, 18, 260.

(21) Miller & Briggs: *The effect of Latin translation on English*, en "School Review", 1923, 31, 756.

(22) M. Keilhacker: *Hochschulpädagogische Leitungsprüfungen*, en "Zeitschrift für angew. Psychologie", 38, 484.

(19) Thorndike: *The gains made in ability in English by pupils who do not study Latin and pupils who do*, en "School and Society", 1923, 18, 690.

sabíamos muy bien (los latinistas, aunque no todos los aficionados), pero tiene la ventaja de incluir la *técnica experimental* para la consideración de los espíritus que la requieren, y, sobre todo, la de demostrar que no es "apriorismo" fundar la *eficiencia de una pedagogía en su estructura* y hacer ver que son decisivos ciertos factores externos, y el principal es, con muchísimo, que un cierto grado decoroso de aprendizaje de Latín sea *real* y no supuesto.

Que esto sólo sea posible en enseñanzas selectivas es cosa fuera de toda duda. ¿Es ello un argumento en contra de la permanencia del Latín? Creo que lo sería, e irrefutable, si no hubiera de haber un bachillerato anteuniversitario selectivo. Pero el mundo moderno, lejos de tener que sentir este bachillerato anteuniversitario como algo superfluo, lo requiere, si cabe decirlo, de un modo especialísimo. Lo requiere por las mismas razones por que lo ha requerido siempre, pero además por ser enorme ya, y desde luego constantemente creciente, el número de los que pretenden una formación postescolar que si se amolda a la capacidad, miras concretas y *esfuerzo real* de los más no podrá servir —lo hemos visto— para formar unas minorías de selección lo bastante amplias como para nutrir una Universidad que sea auténticamente tal, en bien de la ciencia, de la cultura y de la sociedad como tal, que recoge y recogerá sus frutos.

A las objeciones más básicas que pudieran hacerse a los trabajos del Sr. Secadas por lo que respecta a la escasísima correlación entre sus experimentos y las conclusiones que pretende deducir vendrían a sumarse algunas otras, de las cuales voy a referirme —y muy brevemente— sólo a dos:

1) Un "índice lexicultural" de palabras desprovistas de contexto (tal es el "test" del Sr. Secadas, aplicado por él en sus experimentos, y poco ha en nuestro Instituto) es muy escasamente adecuado para comprobar los efectos educativos del Latín relativos al léxico en los muchachos que de veras sacan de él algún provecho. Es cierto que tal "índice" abarca un buen número de "palabras cultas" de origen latino; pero son tales que su sentido puede conocer muy bien el "hombre de la calle" semioculto por estas dos razones:

a) Por su casi constante *univocidad* y empleo frecuente en los distintos saberes con que muchos están en contacto.

b) Porque, *precisamente por estar desprovistas de contexto*, no captan la diferente actitud que por lo común tienen ante "el fondo" —el "valor vivo", perceptible en *contextos* diferentes, que tienen las palabras de una polivalencia fundada en su "étimo"— los que han aprendido algo de Latín (no digo sin más nuestros alumnos de Latín, ni tampoco los que han estudiado Latín por métodos radicalmente separados de la ciencia, excesivamente ramplones y desracionalizados) y los no formados a este respecto. En una palabra, es un "índice" del conocimiento de *léxico en extensión*, pero no en *profundidad*. Y no creo que nadie haya pretendido —sin restricciones serias, se entiende— que sea típico del Latín el proporcionar un enriquecimiento del léxico "en extensión". Básteme aquí con remitir al capítulo "El Latín y el léxico de las lenguas vivas. Etimología. Lenguaje cientifi-

co y, en general, expresión culta" de mi trabajo citado (23). El Latín da a conocer "étimos" y por tanto forma lexicológicamente ante todo "en profundidad" (añadamos, como es lógico, que "quidquid recipitur per modum recipientis recipitur").

2) Suponer que el hábito de ahondamiento en el sentido de un texto y en el primario y más radical de las palabras ponga coto a la fluidez verbal ¿tiene más sentido que imaginar que el saber topografía nos haga andar más despacio en una excursión por el campo? ¿No será más ciente que el topógrafo, sencillamente, además de poder andar por el campo y la montaña con soltura (por lo menos) con tanta como el no topógrafo), puede sacar su alidada, su plancheta, sus cachivaches del oficio, y hacer sus mediciones *sólo cuando le interese?*

Por lo que hace a la propuesta del Sr. Secadas (24) de que se haga a los padres y muchachos una encuesta acerca del problema, nada más culturalmente suicida. *Los padres, en su inmensa mayoría, no han aprendido Latín ni tienen la más remota idea de qué pito toca en el concierto de una seria formación anteuniversitaria*; los más de los que han aprendido algo lograron un saber tan modesto (en un bachillerato con dos cursos o sometidos a un régimen "de compensación" que lo mató de hecho en la mayoría de los alumnos), que no pueden esperarse de ellos valoraciones ni mínimamente serias. ¿Cree en serio el señor Secadas que sus argumentos podrían ser más profundos? ¿O cree que, por ejemplo, el mejor diagnóstico clínico es el del paciente, y que sólo después de su autodiagnóstico ha de llamar al médico que actúe como mandatario suyo? Por si no fuera bastante evidente la sinrazón de solicitar opiniones ciegas (e interesadas: un chico excesivamente mediocre o nulo, con mala base y falto del debido esfuerzo no obtendría nada del Latín, que si contribuye a "cerrar o abrir puertas" que los padres *en cuanto tales* querrán por lo común muy abiertas para sus hijos, sea esto bueno o malo para la Universidad, la Ciencia, y, por lo tanto, *la sociedad organizada en cuanto tal*, que ha creado las enseñanzas tituladas como medida de defensa contra el intrusismo, sería severamente repudiado), pensemos en el caso de Francia. Ha cedido, como muchos otros países, al asalto de la opinión del vulgo y mantiene bachilleratos *con Latín y sin Latín*. Aunque el bachillerato clásico contiene también Ciencias (incluidas las Matemáticas hasta Trigonometría incluso), otros bachilleratos, *sin Latín*, incrementan los programas de éstas en el esfuerzo que sus alumnos no dedican a las lenguas clásicas, y los programas *de francés* se intensifican notablemente. Así, pues, los modos de acceder a la Universidad *incluyen o no el Latín a elección del alumno y de sus padres*. Y (ahora viene lo bueno) el vulgo sigue a todas horas desbarrando contra el Latín *que a nadie obliga allí si no quiere* (tanto peor para la cultura y la Universidad francesa, también en decadencia). Basta leer la prensa para comprobar lo continuo de estos ataques, allí doblemente infundados, porque no sólo se emiten sin la base crítica conveniente, sino que además se dirigen a una carga que no gravita sobre más hombros que los que *libremente*

(23) Núm. 67 de esta Revista.

(24) Art. 2.º, pág. 39, columna a).

se inclinan para aceptarla. Y no se nos diga que los latinistas estaríamos llamados a "hacer comprender" a la masa opinante, porque no se puede "comprender" ciertas cosas cuando no se saben *verdadera y personalmente*. ¿Convencer a la masa cuando tantos y tantos individuos se resisten a dejarse convencer teniendo por su formación, en teoría, la obligación de poner en tensión un espíritu de crítica auténtica, analítica, total y no "hipocrítica" negativa? Ante todo no cabe otra posición que la *científica*, no la "opinante" y mucho menos aún, si cabe, la "interesada". ¿Y qué es tener una posición científica? Jaspers, ese formidable universitario, ese perpetuo y científico universitario que trabaja, que investiga y que enseña en Heidelberg, vuelve a hablarnos a los que aún no hemos perdido el concepto del "viviente espíritu" de nuestra "alma mater" (si de veras tenemos a la Universidad por "madre nutricia") en términos que entendemos entrañablemente: "No científico es aceptar las opiniones ya hechas. Científico es el saber que tiene conciencia de los límites del saber en cada caso; no científico es todo saber total como si se estuviera enterado de todo. "Científico" es crítica ilimitada y autocrítica, un ponerlo *todo* en cuestión que *impulsa* el conocimiento. No científico es el miedo que puede paralizar la duda. Científico es el proceso metódico que paso a paso y sobre la base de la experiencia lleva a la decisión. No científico es el jugar con múltiples opiniones y posibilidades, el parloteo" (25). Nuestros artículos, nuestras "defensas" (en realidad nuestras "exposiciones" de lo que el Latín es "de suyo" como pedagogía diferenciada) no pueden tener otro sentido que el de una llamada a la meditación por parte de los que, sabiendo algo, no han pensado en ello lo bastante: si somos conscientes culturalmente comprendemos muy bien que otra cosa sería demagogia, es decir, "anti-ciencia".

Ante repulsas tan desahoradas no es demasiado extraño que algunos "defensores" del Latín, temiendo "perder pie" si se desligan de la "opinión vulgar", pierden la cabeza. Hay quien precipitadamente, tildó de "preteridos" los "argumentos" más serios y válidos siempre (para parecer más "moderno"), creyendo que así detendría la avalancha, sin dignarse fundamentar esta supuesta deleznable. Quien propugnó la enseñanza idiomática expeditiva (aunque sin duda no tan expeditiva en su mente como otros pretendieron luego) como medio de leer pronto los autores clásicos, sin pensar en el imposible que pedía y en la renuncia que, en pro de unas protestas avasalladoras, hacía *de unos de sus aspectos esenciales*. En Francia incluso no faltó "agregé" de Latín tan despidado en cuanto a lo que puede significar la técnica en nuestros días, con una idea tan pobre de ella, que, viendo que los muchachos se interesan por las técnicas, propugnaba sustituir los clásicos del pensamiento, del humanismo y de las ciencias y de las letras por técnicos como Vitrubio, creyendo que su "Arquitectura" iba a interesarles más, sin duda, que un manual moderno, y, desde luego, que un pensamiento político o una meditación sociológica o filosófica de Séneca, pongamos por ejemplo. Otras veces los defensores conservan bien su cabeza, pero el as-

pecto fundamental de la lengua latina *como estructura* no se menciona siquiera, o a lo más se alude a él puramente como soporte de análisis estilísticos, como ha hecho por ejemplo nuestro colega Hernández Vista en varias ocasiones (26). Estamos plenamente de acuerdo con nuestro colega en que uno de los aspectos *fundamentales* del texto clásico es su *condición polivalente* que nos permite descubrir en él mensajes adecuados a épocas y circunstancias muy diversas; pero hay que cuidar mucho de que la captación de determinadas "valencias" no nos lleve a subjetivizar con exceso en la interpretación. Esta "invención" frente al texto clásico, por más *formativa, tradicional y sugestiva* que sea, no ha de ser la *faceta única*, ni tal vez la *preponderante*, aunque sea *esencial*: otros textos no latinos (Shakespeare, Goethe, textos filosóficos o científicos modernos, etc.) podrían a menudo dar paso a comentarios parecidos, si como mediador entre el "sentido escondido" del texto y los alumnos la "invención" magistral se preocupa intensamente de exponerlos asíéndose a cualquier sugerencia. Hay algo, o mejor dicho muchísimo *objetivo*, "monovalente", que en los clásicos se encuentra mejor y más hondamente pensado (con la evidente luminosidad de lo recién descubierto, de lo personalmente intuído o hallado en la aurora de una actitud vital e intelectual-científica, filosófica, moral-social o estética, típica de nuestra cultura), y es esto lo que crea el *sentido de la continuidad, de la radicalidad del saber auténtico, del esfuerzo por la objetividad* (estupenda invención griega que nos transmite en buena parte Roma y que en otras épocas, de puro incorporada al mundo, es asimilable solo superficialmente, de un modo semiinconsciente y por lo tanto escasamente operante). Claro está que, en razón de la mayor dificultad de los textos más relevantes desde este punto de vista y también del aspecto conceptual mismo, estos conceptos no serían asequibles para los alumnos de un bachillerato elemental, que tiene que reducir sus objetivos muchísimo. La conservación del Latín *para todos* en esta etapa creemos que, "ceteris sic stantibus", sería ineficiente para la mayoría por muchas razones expuestas y por otras. Un par de cursos de Latín, a esas edades y con *la base y el esfuerzo* que demuestra una ingente mayoría, casi no puede tener más sentido que suministrar una *sólida base de partida*, en los mejores, para un aprendizaje algo más efectivo en el bachillerato superior. De aquí nuestra insistencia —me figuro que plúmbea ya de puro machacona— en añadir el apelativo de "anteuniversitario" al tipo de bachillerato en que el Latín tiene un puesto de veras primordial y plenísimamente justificado. Creo oportuno insistir en que si en un bachillerato elemental se exige *la aprobación* del Latín a todos, ello llevará a un descenso continuo de nivel (si es que aún cabe mucho) en los mejores que hará imposible de todo punto la cosecha de buenos frutos en los dos cursos siguientes, período ridículamente breve para abarcar un ciclo completo, por otra parte; de aquí que "anteuniversitario", en mi intención, no signifique ni mucho menos "superior" en la terminología administra-

(25) Jaspers: Ob. cit., pág. 108.

(26) V. E. Hernández Vista, por ejemplo, en R. DE E., número 71, *La didáctica de las lenguas clásicas*.

tiva. Por lo demás felicitamos cordialmente al señor Hernández Vista por haber puesto tan en claro un aspecto tan fundamental de la cuestión, que desarrolla con indudable ingenio; y, aunque personalmente creemos que su enfoque podría contribuir a que muchos consideraran a las letras clásicas como una panacea (error funestísimo para cualquier saber y cualquier pedagogía, que nunca lo son), llevado de un ardor quizá excesivo por llegar a “los más”, nos congratulamos de ver a un catedrático de Latín saliendo incansablemente a la palestra.

Estos enfoques tal vez demasiado dictados por el afán de dar respuestas generales o nuevas a ataques generales, en mi opinión, tienen como característica común el rehuir ciertos aspectos básicos del asunto *muy tradicionales como consecuencia de su pura objetividad*; huída que está en función del dar espaldas al problema de que el alumno aprenda Latín o no. Y aquí está, precisamente, el aspecto más radical de la cuestión, el que exige más hondo, sincero y eficaz replanteamiento en lo fáctico, que no puede tener sino una salida: *la selectividad eficaz* lograda de modo adecuado a los fines generales que se pretenden o deben pretenderse de formación de futuros universitarios.

Lo indudable es que el Latín no podrá mantenerse en la gran masa, cuya continua afluencia llevará consigo necesariamente un descenso de nivel de exigencia (¿aún? asimismo continuo (por muchas razones; pero valga tan sólo la inducción de la experiencia), a menos que una gran y creciente mayoría de aspirantes se vea rechazada, lo que, ni más ni menos, sería tener una enseñanza media “para los más” que fuera falsamente tal por titular sólo a “los menos”. En el comienzo de la reconquista científico-pedagógica cuya urgente necesidad también Jaspers señala en Alemania, está pues como un *primer paso* una separación entre “saberes para la mayoría” y “saberes para los capacitados”, so pena de la *ruina total* de la Universidad. Sólo en el menos ancho de estos caminos tienen un puesto las lenguas clásicas. Las razones de que allí deban conservarse, y amorosamente, son, en resumen, dos:

a) Razones de tipo lógico-formal-idiomático derivadas de la estructura de estas lenguas.

b) Razones de tipo conceptual: son vehículos de “cultura primordial” que datan de épocas en que ésta aparece con el frescor vivo de la verdad recién descubierta y el mejor cauce pedagógico de las “formas de vida” típicas del hombre de Occidente (y esto es mucho más que vana palabrería: entiéndalo quien pueda); verdades y formas de vida, por otra parte, a las que hay que acudir a menudo para reconstruir el problema del hombre en la Historia siempre que es preciso y también muchas veces para replantearse un problema científico *en sus bases*, para *replantearlo* o *abrirlo a más posibilidades*. Valga ahora como ejemplo el caso de Heisenberg y la Física Nuclear. El gran físico, premio Nobel, que cuando esto escribo está atrayendo de un modo especialísimo las miradas del mundo científico, nos obsequia, en su libro ya citado, con 18 páginas muy sabrosas acerca del tema “Sobre las conexiones entre la educación humanística, la ciencia natural y la cul-

tura occidental”. En una hora en que muchos parecen obstinarse en mirar con recelo nuestras exposiciones sobre el por qué de la perduración de estos métodos de educación intelectual selectiva, creo que cualquier oponente debiera empezar por leer con atención las citadas obras de Jaspers y de Heisenberg. Tal vez lo que en algunos no puedan los argumentos directos por falta de base para comprenderlos en todo su alcance lo logren los de la autoridad de dos de los cerebros más claros del momento actual, *los dos del campo de las “Ciencias”* (Jaspers, como es sabido, es profesor de Medicina), el uno gran filósofo y el otro una de las figuras cimeras de la Física actual. La clara intuición de en qué consiste la educación intelectual básica para futuros intelectuales se mantiene —por suerte si hallan eco— en los cerebros más claros al par que más radicalmente “modernos”: los latinistas, pues, estamos en buena compañía; me refiero, como es lógico, a los latinistas propiamente tales, humanistas conscientes y que por lo tanto viven la problemática de nuestro siglo, de nuestra generación y de nuestro día. Nunca atacaríamos bastante al latinista (supuesto teórico en los propiamente tales, es decir, en los formados en presupuestos científicos “actuales”) desarraigado de los problemas vivos de su época; pero si ante la repulsa de su “profesión” por la sociedad masiva, esta profesión viene a parar definitiva o primordialmente en manos de los “incapaces de hacer otra cosa” y por tanto “a fortiori” incapaces de estar, como profesionales, y como intelectuales y como hombres, a la altura de su siglo, éste será el golpe definitivamente mortal. Desde hace algunos años, y más cada vez, los estudios de Filología Clásica en el período de Licenciatura universitaria —cuando este saber empezó ya a dar serios frutos en el campo de la investigación española— decaen, más que por el escaso número de alumnos, por las miras humildísimas que los más de ellos llevan. Es lógico que los mejores violenten sus inclinaciones vocacionales específicas y se orienten hacia profesiones solicitadas por nuestra sociedad, o al menos mejor tolerada, y que los más de los aspirantes a ingresar en nuestro grupo sean los mediocres que, por temor a la “lucha por la vida”, creen poder encontrar en esto un medio de vivir modestísimo, pero *cómodo y sin compromisos*. Con este panorama, sólo éstos (el reverso del auténtico profesor) y los individuos fortísimamente diferenciados —los seres de excepción con capacidad para “arriesgarse deportivamente en lo penúltimo”, diríamos con frase de Laín Entralgo— serán los que vayan acudiendo a un campo que para los unos será de desarraigados inconscientes y para los otros “un campo de ejercicio de un saber puro” totalmente esotérico. Entiéndase bien que no es esto argumento de que el Latín haya de mantenerse en la enseñanza porque hay latinistas, sino una consideración sobre esto otro: cuando se reconozca que el Latín deba mantenerse, contra viento y marea si preciso fuera, *en ciertos tipos selectivos de enseñanza*, correremos el peligro de tener profesores dignamente preparados y deseablemente auténticos en un número desproporcionadamente inferior al de las necesidades de la enseñanza. Pero esta necesidad de mantener el

Latín en los estudios anteuniversitarios, sólo se desprende de la función que puede desempeñar en este aspecto en buenas manos y en condiciones externas que lo fomenten o al menos se lo permitan.

Frente a la opinión ciega de una gran masa sólo capaz de ver en el Latín una traba, incapaz de comprender su razón, los hombres más capaces del siglo que han pensado en el problema seriamente (hombres "muy de su siglo", por cierto) nos comprenden. Lo mismo que Goethe, que afirmaba "que la única educación seria era la que comprendía las lenguas clásicas" mientras, atraído por el misterioso secreto de las especies naturales, "moderno" como pocos, tan interesado por el mundo natural y físico como por el literario y poético, buscaba insistente la "protoplanta" por las cumbres de los Alpes.

Pero ni Goethe ni Jaspers ni Heisenberg contaban con riadas de aspirantes a universitarios (o estudiantes de otro tipo que con aquellos tienen que compartir la enseñanza) que, al cabo de cuatro cursos de inscripción en estudios medios (lo de "estudios" es, sobre todo, un decir), ni entienden las comas ni los puntos (*entender, comprender*, subir cada peldaño con la "formación" debida, "en quæstio"), ni por ende el sentido lógico de lo que leen... ¿"Enseñarles" Latín? ¿Cómo? En todas las enseñanzas medias imaginables dudo muchísimo que pudiera encontrarse materia menos "aprendible" *sin base* y "en pasividad discente". Y, aunque alguien tomara esto por un simple apólogo de lo arduo (27), cuando nuestra Universidad cae en vertical ante la apenas rudimentaria selección previa real de sus estudiantes, si sólo tuviera el Latín esta virtud testifical de descubrir el talento siquiera mediano y exigir hábito de trabajo sincero, de búsqueda de claridad —con fallos si se quiere, pero con positivos logros—, dando espaldas al *verbalismo* y *formulismo* de almacén que perjudica tanto a las Letras como a las Ciencias (porque son *saberes* a los que, o se entra con autenticidad, es decir, "con espíritu de rigor", o se queda uno fuera de ellos), tal vez sería lo bastante para clamar por su permanencia. Pero no es la "permanencia" lo que importa, sino un "*replanteamiento*". Y no de sus cualidades, por cierto —claras para quien lo sepa, sí reflexiona sobre su función en la formación de futuros intelectuales, que, desde luego, no es pedagogía válida para otros fines—, sino:

1.º De su necesidad para los anteuniversitarios (lo que no significa en modo alguno, como hemos dicho, su limitación a un par de cursos, baldíos por escasos en su dualidad, en un bachillerato superior) (28).

2.º De su no exigencia para el resto, so pena de ineficiencia absoluta para todos o de ser barrera insuperable para los que no aspiran a tanto.

3.º De garantizar para los primeros su enseñanza y su exigencia efectivas, fuera de malhadadas "compensaciones" con las que, en los más, por pereza o por falta de capacidad, triunfa el "formulismo", y lo que es peor para la comunidad social, *triunfan ellos con él*, contra el pensamiento y la ciencia.

Y no parezca exagerada mi afirmación del hundi-

miento progresivo de la Universidad (y no digo sólo de la nuestra, claro está, sino de todas en la medida en que cada una de las existentes recoja los tristes frutos de un abrirse a todos sin suficiente discriminación de dotes intelectuales y formación adquirida); la excelencia de grupos mínimos en ella podría hacernos sufrir un espejismo; pero ¿qué son, qué saben —qué se saben— la inmensa mayoría, la casi totalidad? ¿Cómo no van a destruirla? *Trabajo personal, seriedad operativa, selección efectiva* y seria son sus bases, y su esencia la unidad del saber, ya que los distintos saberes concretos, cuando son científicos —como tienen que ser los universitarios— nacen de actitudes espirituales fundamentalmente idénticas, como sabe quien tenga un conocer científico medianamente serio.

Nuestro Ministro lo recordaba hace poco, ante el Pleno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. El bachillerato anteuniversitario ha de tener un clima de ansia de verdad, de rigor, de método y de apragmatismo momentáneo, porque la ciencia, *en sí*, es desprendimiento, "ab-negación" de lo otro y adscripción a la verdad, formalmente una en su objetiva multiplicidad. Pero nada de esto se lograría dejando al muchacho que decida él y juzgue antes de tener formado su criterio, puesto que es el bachillerato —su bachillerato anteuniversitario sobre todo— el que *debe* formárselo (eso, en los casos en que lo logra, ya que hay *materias, profesores* y *alumnos*, puntos todos que pueden fallar). Y no puede tener más sentido poner en sus manos la determinación de la meta que tendría poner en ellas la meta misma, a la que, si es tal, ha de ser él quien acceda, sin pretender, como se dice de Mahoma, que la montaña acuda a él. Cuál haya de ser esa meta parcial subordinada a la efectividad de posteriores quehaceres de pensamiento que requieran hondura, rigor, enlace cognoscitivo y sinceridad en la actitud inquisitiva díganlo los enrolados en los saberes más auténticamente científicos; y piénsenlo cuantos otros, habiendo dispuesto de métodos tales, puedan comprenderlo de algún modo, siquiera sea llevados de la mano por nuestras exposiciones o, si prefieren el argumento de autoridad, por tan buenos testigos como los que hoy he citado.

De todos modos lo fundamental es la exigencia y selección efectivas. Por muchas razones que sería largo exponer con la debida hondura, ello es *aún* más fundamental que una docencia óptima (lo que no es poco decir). Sin esto desde luego sobraría el Latín, asignatura relativamente dura, indudablemente (no rompamos falsas lanzas para pretender que a muchos alumnos de bachillerato les va a producir, desde los primeros cursos, un encanto inefable), aún contando con cierta base gramatical que *hoy* no tienen cuando llegan a él (ni nunca) ni un 10 por 100 de los muchachos (y aun es mucho decir), y por gramática entiéndase, más aún que la clasificación memorística —imprescindible—, un cierto grado de lógica idiomática que el Latín, en su aspecto educativo formal, no puede hacer sino perfeccionar en muchos aspectos en que éste sería insustituible, pero de la que, *por ello mismo*, no puede prescindir demasiado ya en los primeros pasos. Falla, para empezar, el sentido de la lectura, del "recoger" (esto es,

(27) Como, él sabrá por qué, dijo de mi artículo citado el profesor Hernández Vista en "Estudios Clásicos", 22, pág. 225.

(28) Cfr. mi artículo citado, "passim".

ni más ni menos, "leer", "legere") ideas en un contexto escrito. Falla, por tanto, en su base, no el Latín, sino *todo*, y el que el alumno típico, el total casi de los nuestros, se escuda en el formulismo muerto porque no puede hacer otra cosa de suyo o porque *ya* no puede hacer otra cosa por falta de base, porque, curso tras curso, ha ascendido en sus "estudios" (no hay vocablo para expresar la realidad auténtica) muchísimo más desde un punto de vista administrativo —alumno de primero, de quinto, de sexto...— que en el aspecto que importa: el intelectual. Sí, sin ello sobraría el Latín, pero, para cuantos no creemos que el formulismo forme a nadie (y en apariencia somos muchos) ¿qué no sobraría? ¿Será menos in-

humana la vida profesional de otros catedráticos que la de los de Latín si, en nuestro blando ambiente de pasividad y dejar ir y escasísima exigencia, luchan por "formar" a sus alumnos seleccionándolos, a la hora amarga de la calificación, según criterios no formulísticos ni verbalistas o primordialmente memorísticos, sin pensar sino en lo que realmente les obliga: *los programas, el ser* de su materia y su "*por qué*", que es también su "*para qué*"? Personalmente no lo dudo ni un instante... Pero los latinistas no podemos asirnos al recurso *aparente* de la "fórmula".

F. VIZOSO MARTÍNEZ.
Catedrático de Latín.

Cartas a la Redacción

Comentarios a un Decreto de Educación.

En el número 55 de la REVISTA DE EDUCACIÓN de la segunda quincena de enero de 1957, publicaba un escrito sobre la Coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias, y en tal artículo abogaba por la necesidad de que el ingreso en los estudios del Bachillerato fuese a los doce años, y que a los alumnos debía exigírseles la escolaridad necesaria para pasar de la Primaria a las Enseñanzas Media. No tengo la menor pretensión de que mi humilde artículo haya sido tenido en cuenta por el Ministerio de Educación, aunque, como decía también, había sido escrito con las más altas miras y los mejores deseos de orientación y solución; pero si me causa una verdadera satisfacción la noticia de todos ya conocida de que en el Consejo de Ministros del pasado viernes día 21 de marzo, se haya aprobado un Decreto en virtud del cual se le da al Certificado de Estudios Primarios la validez académica y oficial de los dos primeros cursos del Bachillerato general y laboral, y los alumnos en posesión de ese Certificado pueden, mediante unas pruebas, pasar al tercer año de Enseñanza Media.

Esto supone una solución al grave problema del entronque entre ambas enseñanzas y el que los alumnos, según yo exponía, tengan, antes de pasar al Bachillerato, la escolaridad necesaria e imprescindible para poder comprender y asimilar las disciplinas y textos de segunda enseñanza, escolaridad que el Decreto comentado fija en cinco años, lo que supone que se considera que el niño ingrese a los siete años en la primaria (dejando aparte la enseñanza del párvulo) y curse los cinco años de los grados elemental y de perfeccionamiento. Esta escolaridad, por otra parte, de acuerdo totalmente con lo que yo opinaba en mi escrito, ha de figurar en la Cartilla Escolar correspondiente y es la mejor garantía de la preparación eficiente del niño, ya que esta Cartilla ha de elaborarse con los exámenes trimestrales o pruebas que durante cinco cursos realizará el maestro y puntuará debidamente, y cuyas pruebas opino que deben ser principalmente a base de pruebas objetivas, de

unas veinte preguntas cada prueba y asignatura, puntuables con cinco décimas cada pregunta que da el margen de notas del uno al diez.

Estas pruebas objetivas tienen la gran ventaja de ser, primero: como su mismo nombre indica, eminentemente objetivas para eliminar las simpatías o antipatías que pudiera haber entre examinador y alumno; segundo: que es para todos igual, ya que son las mismas preguntas, y tercero, que se pueden hacer a un número considerable de alumnos a la vez, con lo que se gana muchísimo tiempo.

El Decreto determina igualmente que el Certificado se expida al alumno a los doce años, con lo cual se aumenta prácticamente en dos años la permanencia en la escuela, y así el chico posee la edad de máximo rendimiento, de máxima captación. Los libros de Bachillerato le serán mucho más comprensibles.

Téngase en cuenta, además, que esta tendencia a la abolición de los exámenes de ingreso se sigue acentuando en todas las naciones y recientemente en Francia se dispuso que los alumnos de la enseñanza pública pueden ser admitidos en los Liceos sin exámenes; pero si con un estudio previo de su expediente académico primario.

Por otra parte, si hemos de ser lógicos en la vida y pensamos que los Institutos y Centros de Enseñanzas Medias dan unos estudios y unos títulos que les sirve a los alumnos, como es natural, para la enseñanza universitaria, ¿por qué la Enseñanza Primaria no va a dar un título a sus alumnos que les capacite para las Enseñanzas Medias? Además me consta por testimonios personales y de prestigiosos profesores de enseñanza media y catedráticos de Instituto, que siempre se encontraron con que los alumnos preparados en la Escuela Nacional solían ser los mejor orientados para el Bachillerato y mayor rendimiento producían, hablando, claro está, en términos generales, sin que con esto se desvirtúen las excepciones.

Manifestaba el Sr. Ministro a los informadores al entregarles la copia del texto del Decreto sobre el Certificado de Estudios Primarios, que "CONSAGRAMOS EL PRESTIGIO DE TODA UNA CLASE QUE TODO LO MERECE..."; se refería, claro está, al maestro. Es de agradecer vivamente y sinceramente estos deseos sentidos por el Sr. Ministro como lo viene

acreditando en sus múltiples disposiciones a favor de la Escuela primaria, y porque en todas cuantas ocasiones tiene que intervenir siempre se acuerda con cariño de los maestros; pero también es preciso que el Magisterio valore en toda su importancia estas atribuciones; que se dé cuenta de su responsabilidad, yo estoy seguro que sabrá hacerse digno de la confianza que en él depositan, y que igualmente que supo borrar el baldón del analfabetismo del suelo de nuestra Patria, sabrá ahora que la cultura popular exige ha de ser la de un Certificado de Estudios primarios, que supone, por lo menos, el nivel cultural de un segundo curso de Bachillerato, y hay que aspirar que esto sea el mínimo de cultura que tenga el español, ya que los derroteros de la Ciencia y de los inventos en el mundo reclaman que cada día sea más alto el baremo educacional de los pueblos.

Y para terminar debo decir que ya que se le reconoce al Magisterio la solvencia para poder educar e instruir a sus alumnos hasta el tercer curso de Bachillerato con una gran ventaja para los centros de Enseñanzas Medias, que manejarán unos alumnos mucho más aptos, debe tenerse en cuenta la situación económica del maestro, y que conste que no me gustó jamás aludir en mis escritos esta faceta porque la

considero muy delicada; pero ha llegado la hora de que sean las promesas realidades, y tengo la seguridad que en la mente del Sr. Ministro y en la del Caudillo ocupa lugar preferente la dignificación material del maestro; pues como muy bien ha dicho el señor Tena Artigas en su magnífica conferencia pronunciada recientemente en el Ateneo de Madrid al referirse a la vocación en el Magisterio, "se consigue mediante la creación de estímulos económicos que prestigien y hagan atrayente la carrera" ... Todo esto se necesita con urgencia, no tiene demora, ni espera. Se van a crear veinticinco mil escuelas más —de esto tengo deseos de escribir algunas líneas—, se precisan muchos y buenos maestros.

Termino congratulándome sinceramente de lo que considero un gran acierto, felicitando al Sr. Ministro por esta disposición que comento y esperando de su etapa de gobierno muchas cosas en pro de la Enseñanza Primaria, que es el fundamento de la prosperidad de la nación.

IGNACIO PÉREZ LANZA.
Director del Período de
Conjunto de la Univer-
sidad Laboral "José An-
tonio Girón".

inf. extranjera

Situación del Orientalismo en la enseñanza superior occidental

La separación —por no decir la oposición— entre Oriente y Occidente, que fácilmente se nos presenta hoy como una de las constantes de la historia de la Humanidad, es de hecho relativamente reciente. En toda la Antigüedad, el comercio entre la India y el mundo mediterráneo desempeñó un papel de primordial importancia. Los diversos cambios de la hegemonía de Mesopotamia a Egipto y de Egipto a Asia Menor, en el curso de tres milenios antes de la Era Cristiana, fueron a menudo las repercusiones políticas que comportó el cambio de ruta para el comercio con la India. Más tarde, el comercio chino fué el gran resorte de la economía romana. Y, en la primera mitad de la Edad Media, el Imperio de Bagdad, Bizancio, las ciudades rusas vivieron y prosperaron por ser sucesivamente paso obligado entre Europa y Asia. Así, durante más de cuatro milenios las relaciones Oriente-Occidente acusaron por sí mismas el pulso del mundo civilizado. La invasión de las provincias orientales del Imperio de Bagdad por los turcos nómadas hacia la mitad del siglo X constituyó para el mundo una catástrofe sin precedentes. Don-

de otrora existieron villas fabulosamente ricas —Budjara, Samarcanda, Kodjend— se instaló el desierto. Asia Central y, casi en seguida, el Asia Menor, que habían sido hasta entonces el nexo de unión entre Oriente y Occidente, se convirtieron en un gran vacío, en una especie de tierra de nadie. El mundo civilizado, hasta entonces un todo unido, fué dividido en dos mitades que desde entonces vivieron y se desarrollaron enteramente por separado.

Culturalmente, cada mitad se encierra en un humanismo que no representa de hecho sino la mitad de la Humanidad y pierde totalmente el contacto con la otra mitad. Y cuando Europa, en el siglo XVI, redescubre Asia, el mal se ha consumado. Europa —por no considerar aquí más que este aspecto del problema— había ya logrado su tradición grecorromana en una Historia, un Arte, una Filosofía, una Literatura que formaba un todo perfectamente cerrado. La historia y la cultura del Extremo Oriente aparecieron no como un trozo perdido de la historia y de la cultura universal, sino como una especie de suplemento, de anexo, de apéndice. El esquema general de la historia "universal" (que en la práctica era la historia mediterránea), estaba ya terminada; la historia del Extremo-Oriente, en la medida en la que ella podía ser conocida, era algo aparte que no entraba en los programas de estudio habituales del hombre medio, quedando relegada a objeto de dedicación de algunos especialistas eruditos. Por tanto, incluso después del redescubrimiento de Asia, la cultura asiática permaneció separada de la cultura occidental ordinaria.

Esta característica de separación del orientalismo en el conjunto de la cultura de Occidente se refleja

perfectamente en la enseñanza. Hasta estos últimos tiempos, al Extremo Oriente apenas se le dedicaba espacio en las enseñanzas de Historia, tanto en el escalón primario como en el secundario. Basta para advertirlo leer los informes presentados a la Unesco hace dos años por los historiadores de 18 países de Europa y América (1). Todos están de acuerdo en reconocer que la imagen de Asia, tal como ha sido presentada a los escolares occidentales, es "deformada, superficial y episódica..."

Con pocas variantes, la autocrítica es la misma en los distintos países. "La historia de la India —escribe un experto italiano— se reduce para la mayoría de los manuales al período de la colonización inglesa; la de China comienza en el tratado de paz chino-japonés de 1895."

El informe francés no es menos severo: "El espacio y la importancia reservados a los acontecimientos de la civilización de fuera de Europa —se lee allí— son proporcionales a las relaciones que los mismos tienen (aparentemente al menos) con la historia de la Europa Occidental. En lo que concierne a los países asiáticos, cuanto más lejos se encuentran de la Europa Occidental, geográficamente hablando, más concisas se hacen sus referencias."

Suecia confiesa a su vez el silencio total de sus manuales sobre la expansión del islamismo. Los escolares británicos no están mejor informados: según confesión de sus maestros, la civilización asiática no es evocada sino en la medida en que ha inspirado al Occidente o ha dejado su marca en éste.

Sería ocioso insistir, pues el tema resulta demasiado evidente. Pero es que cuanto pueda afirmarse con tal evidencia de la Enseñanza primaria y de la Enseñanza media, podría predicarse también, siquiera con pequeños celajes, de la Enseñanza superior. Ciertamente, numerosas Universidades occidentales poseen desde hace mucho tiempo cátedras de Orientalismo, pero dichas cátedras constituyen en todo caso algo aparte. En París, por ejemplo, existe en la Sorbona un Instituto de Altos Estudios Chinos, un Instituto de Estudios Japoneses y un Instituto de Civilización India. Estos Institutos, donde han profesado y profesan algunos de los más eminentes orientalistas, ofrecen una enseñanza muy completa sobre la cultura extremo oriental, desde los diversos puntos de la lingüística, la Literatura, la Arqueología y la Filosofía. Sin embargo, no forman parte de los cursos normales en los estudios superiores de Letras. Los diplomas en estudios indios, chinos o japoneses (aunque exigen para un estudiante francés un trabajo incomparablemente mayor que un aprobado en latín, en griego, en literatura francesa o en filosofía inglesa), no dan acceso a la enseñanza media ni permiten ascender hasta la "agrégation". Esto quiere decir que prácticamente el orientalismo está reservado a aficionados o a estudiantes que pretendan especializarse a fondo y convertirse un día en profesores de Universidad, de sánscrito, de chino o de japonés. Pero los licenciados o agregados en Letras Clásicas, en Inglés, Español o Alemán, terminan sus estudios sin haber tenido jamás la oportunidad de leer

(traducido, se entiende) un verso de Li Po o Po Chü Yi, de abrir una novela japonesa o de adquirir por sí mismos idea de la poesía religiosa india. Y, lo que aún es más grave, un licenciado o un agregado en Historia tiene su información reducida a la mitad (y, cuantitativamente, a la mitad más pequeña) de la humanidad y no conocerá Asia sino en cuanto a las relaciones que Europa haya tenido con ella, es decir, en los momentos en que Asia era en menor medida ella misma. Sin duda es comprensible que no todos los futuros profesores de Literatura y de Historia en la Enseñanza media, en Europa y en América, tengan conocimientos profundos sobre Asia. No todo el mundo puede saberlo todo. Pero lo que sí es grave es que no pueda adquirir tales conocimientos en su formación universitaria ninguno de esos futuros profesores, y que las licenciaturas y agregaduras que llevan a la Enseñanza media, no tengan ninguna opción orientalista; o, dicho de otra manera, que la enseñanza superior común —la que prepara los cuadros docentes de la nación— ignore a Oriente.

Finalmente, cuando se contempla de cerca, se puede afirmar que tanto en América como en Europa el orientalismo está hoy ausente de la enseñanza superior habitual. Los Institutos de Indianismo o de Chinología, aun quedando al margen de las Universidades, ponen de relieve prácticamente una enseñanza de erudición que queda tan sólo un escalón por encima de la enseñanza superior habitual. Reservados a una minoría los estudios extremo orientales en Occidente, son a menudo enormemente especializados. En la Sorbona no existe un Instituto de Orientalismo, sino un Instituto de Civilización India, un Instituto de Altos Estudios Chinos, etc. Pues bien, el estudiante del Instituto de Civilización India de la Sorbona pueda ignorar totalmente la cultura china y el estudiante del Instituto de Altos Estudios Chinos no llegar a saber nada de la civilización india. Y además, en el seno de cada uno de esos Institutos especializados, la enseñanza está orientada desde sus comienzos hacia los aspectos de la erudición de la cultura: lingüística y arqueología, en vez de información cultural general.

He tomado el ejemplo de la Sorbona. Pero, con escasas variantes, todo lo dicho podría aplicarse a Oxford, Columbia o Heidelberg. Por todas partes, el orientalismo se sitúa en un plano inaccesible a la masa de los estudiantes. Tres siglos después del redescubrimiento de Asia, el orientalismo permanece al margen de los planes de estudios occidentales. Y no existe grado intermedio entre la ciencia de algunos raros especialistas y la ignorancia de todos los demás. Se puede afirmar en líneas generales que en Occidente el gran público culto ignora al Extremo Oriente o no tiene de él sino el más vago de los conocimientos.

Es una lástima que Occidente haya aprovechado tan poco, hasta el momento actual, la riqueza cultural de Extremo Oriente. Pero el problema que ayer todavía era tan sólo académico ha llegado a ser hoy incomparablemente más grave y más urgente. Desde el fin de la segunda guerra mundial, las naciones asiáticas han recobrado su independencia nacional. Votan hoy en grado de igualdad con los países oc-

(1) Publicados en "El Correo de la Unesco", marzo de 1956.

cidentales en las asambleas mundiales. Y esta situación de derecho no es sino el reflejo de una situación de hecho. El Extremo Oriente se ha desarrollado en el curso de los diez últimos años más que en todo el siglo precedente. La inmensa mayoría de los occidentales no sospechan todavía un cambio tal. ¿Se sabe, por ejemplo, que el año pasado el Japón ocupaba el primer lugar mundial en construcciones navales; que China produce 110 millones de toneladas de carbón por año (lo mismo casi que Alemania) y que una ciudad como Bangkok, ayer pequeña provincia, es hoy una gran ciudad internacional, más moderna sin duda que muchas capitales europeas? Pues bien, esto no es sino un comienzo que da margen para pensar que en un futuro próximo el desarrollo económico de Asia, como el de América del Sur, pero todavía en mayor grado dado su potencial humano, va a ser considerable. El Extremo Oriente emergiendo de un largo sueño entra de pleno derecho y con pie firme en la vida mundial. Ignorar Asia no es solamente una laguna cultural: es ignorar la mitad del mundo moderno, de un mundo que comunicaciones de todas clases han vuelto particularmente próximo y solidario. Un país que hoy ignorase Asia se pondría voluntariamente fuera de la corriente mundial... exactamente igual que se encontraba Asia hacía un siglo. El orientalismo que ayer pudo ser considerado como un lujo, se ha convertido hoy en una imperiosa necesidad.

¿Pero no es suficiente para Occidente, podría objetársele, conocer el aspecto útil del Extremo Oriente, su geografía, su economía y su política? En efecto, esto es sin duda lo más urgente; pero no es bastante. Si la Humanidad está llamada a vivir unida, debe tener de sí misma un profundo conocimiento de conjunto. De no ver y de no conocer del Extremo Oriente sino sus aspectos más inmediatos, Occidente correría el peligro de incurrir en graves malentendidos; se arriesgaría incluso a no conocer sino de precaria manera los aspectos útiles inmediatos. Precisamente porque Asia ha dejado de ser una simple explotación económica y porque ha vuelto a poner el pie en la Humanidad moderna, debe ser conocida como Humanidad. Ciertamente, no es posible que todos los occidentales se encuentren familiarizados con el detalle de la Historia y de la Cultura asiáticas. Pero para que la masa tenga un conocimiento aproximado válido, es preciso que las *élites* tengan un conocimiento profundo. Es preciso que las *élites* occidentales (no solamente algunos especialistas, sino la generalidad de las *élites*), conozca de manera conveniente la cultura histórica del Extremo Oriente para que, por ósmosis, las masas puedan adquirir las nociones generales del Extremo Oriente o simplemente el interés sobre el cual se basarán las relaciones prácticas. Me ha llamado siempre la atención cómo las personalidades occidentales que ocupan puestos de responsabilidad en el Extremo Oriente se detienen en la superficie de la realidad quedando expuestas, al hacerlo, de incurrir en contrasentidos enormes acerca de los acontecimientos y de los hombres. Les falta una dimensión del Extremo Oriente y cabría preguntarse si la ignorancia respecto de las civili-

zaciones asiáticas no explica en gran medida los errores políticos de un pasado reciente.

Yo no quisiera entrar aquí en las medidas a adoptar para remediar esta situación en la enseñanza primaria y media occidental. Preferiría limitarme al problema tal como se plantea en la enseñanza superior, es decir, a la formación de los cuadros. En Asia la totalidad de los estudiantes de Universidad reciben una enseñanza sobre la cultura occidental. No existe estudiante de Letras en China, Japón, la India o Siam que no haya oído hablar del Quijote, que no haya leído una obra de Shakerpeare, escuchado una sinfonía de Beethoven o que no tenga alguna idea propia sobre los templos griegos o las catedrales góticas. En una universidad occidental, ¿quién, además de los especialistas, conoce la existencia de Kalidasa, de Li Po o de Murasaki?

Para las universidades occidentales, me parece, se trataría, no tanto de multiplicar las enseñanzas especializadas actualmente existentes, como de crear una enseñanza cultura extremo oriental *muy general*, una enseñanza de iniciación a las "Humanidades" asiáticas. Occidente posee suficientes especialistas, excelentes especialistas, en orientalismo; lo que necesita es un número más amplio de iniciados en esta materia. En lugar, pues, de tener (o además de tener), como en la Sorbona, un curso diplomado de civilización india, de estudios chinos, de estudios japoneses, haría falta un curso diplomado que abarcara el conjunto de la cultura extremo oriental.

Para concretar un poco mi idea, diré que no concibo estos estudios extremo orientales como una licenciatura aparte. Una licenciatura tal, en efecto, carecería notoriamente de salidas prácticas inmediatas para seguir siendo algo vivo. Forzosamente desembocaría en una licenciatura para "jóvenitas de mundo" que pondría en peligro, a fin de cuentas, la seriedad del orientalismo.

Mejor pudieran llegar a constituir los estudios extremo orientales de carácter general, una de las disciplinas opcionales en el seno de la Licenciatura en Letras existente (lenguas y literatura clásicas occidentales, lenguas y literaturas modernas occidentales, historia, filosofía) (2).

Por el momento no se trata de que todos los estudiantes de Letras en Occidente reciban una información sobre la cultura extremo oriental, sino de que éstos puedan desear recibirla. Si el 10 por 100 de los estudiantes de Letras en Occidente tomase la cultura extremo oriental como una disciplina opcional en sus estudios de licenciatura, no se debilitarían sensiblemente las restantes materias opcionales posibles y, esto sin embargo, bastaría para crear en los cuadros intelectuales la tan necesaria toma de conciencia de Asia por Europa. En estos estudios extremo orientales, considerados solamente como disciplina opcional en el seno de las diversas licenciaturas, no se trataría evidentemente de enseñar el conjunto de la historia y de la cultura de todos los países asiáticos. La historia y la cultura del Extremo Oriente posee gran complejidad e infinita riqueza.

(2) Las formas de aplicación variarán evidentemente de un país a otro, según la correspondiente estructura de los estudios universitarios.

Si se quisiera dar noticia de todo, se caería ineludiblemente en el resumen superficial y jamás podría comprenderse la realidad cultural en su conjunto. En lugar de proporcionar una sucesión de acontecimientos culturales e históricos del Extremo Oriente, me parece que convendría aportar unos cuantos aspectos de la historia y de la cultura extremo oriental. Los estudiantes occidentales no podrían jamás ciertamente conocer toda la cultura de Asia en medio centenar de lecciones. Basta que adquieran una idea viva sobre un cierto número de obras literarias, filosóficas o artísticas representativas: la poesía de Li Po o de Tu Fu, las novelas galantes japonesas del siglo X, el Libro del Tao de Lao Tsé, la Bhagavat Gita, la pintura Song, la escultura budista, las formas de cortesía extremo orientales, la música, la cocina incluso... Sería imposible dar una lista; los aspectos estudiados cambiarían siempre de una universidad a otra y de un año a otro.

Una enseñanza de iniciación a la cultura extremo oriental excluye evidentemente el estudio de las lenguas. El chino, el japonés o el sánscrito entrañan un esfuerzo considerable. Son precisos años y años consagrados exclusivamente a este trabajo para llegar a leer en el original una poesía china, una novela japonesa o un libro de filosofía india. No se trataría

de esto en el plan modestísimo que propugno. Se trabajaría consecuentemente sobre traducciones (las hay excelentes en inglés, en francés, en alemán, en italiano y, por increíble que parezca, en español incluso). El primer contacto debería venir dado por las obras de arte. Un bronce Yin, una escultura khmère, un paisaje Song, un grabado de Kiyonaga proporciona una intuición directa de la sensibilidad extremo oriental sin las dificultades que presenta el lenguaje en las obras literarias. Es, pues, sobre el arte, creo yo, donde convendría insistir en los comienzos.

Comprendo perfectamente las objeciones que pueden levantar las propuestas que formulo. Los planes de estudio vigentes están ya tan sobrecargados que sería insensato intentar añadirles algo más. Pero la dificultad de un problema no puede ser excusa para no resolverlo. En un mundo que ha venido a ser otra vez uno en su totalidad, Occidente no puede continuar ignorando dos terceras partes de la Humanidad sin exponerse a una catástrofe. El orientalismo, es preciso repetirlo, no es ya un lujo intelectual, sino una necesidad imperiosa.

PRINCESA MARSI PARIBATRA.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La Editorial Herder, de Barcelona, ha iniciado la publicación de una nueva revista, "Orbis Catholicus", cuyo primer número llega a nuestras manos ofreciendo un sumario en el que además de captarse los latidos más recientes del pulso intelectual católico, encontramos una nota informando sobre las discusiones que en las escuelas públicas norteamericanas se sostienen acerca de la enseñanza de la religión en ellas; y que se polarizan en actitudes extremas, por una parte los defensores de una educación religiosa y por otra los de una educación puramente laica; apelando en uno y otro caso a la constitución. Después de hacer una breve historia de este conflicto que está en la base de la vida pública americana, dando a conocer las intervenciones legislativas que han terciado en él, se exponen los tradicionales esfuerzos llevados a cabo contra el laicismo y las tentativas más recientes a partir de 1948 de insertar los valores religiosos en la instrucción pública para terminar con una descripción de la actitud católica frente a esta crisis tan grave y actual (1).

Continuando la serie de artículos que bajo el título general de "La Educación al aire libre" ha publicado el director de la Escuela del Mar en su revista "Garbí", en el número correspondiente a marzo, encontramos un resumen y comentario a los cinco Congresos internacionales celebrados sobre la educación al aire libre, que si bien han tenido una tónica general "de vaguedad" de sus mociones y votos aprobados, han poseído el valor de dar lugar a que se mencionen y perfilen en ellos

ideas y conceptos que definen para un futuro nuevas organizaciones y nuevas prácticas. Y a continuación recogen algunas de las formulaciones hechas en tales congresos muy importantes para comprender la necesidad de una educación al aire libre: "nuevos problemas se plantean al médico higienista, al educador y al hombre que se dedica a la enseñanza. Para ellos la Escuela debe poseer las informaciones indispensables para cumplir su misión, para definir la personalidad física, psíquica, moral e intelectual de cada niño, y sería incompleta si desconociera el medio social en que se desenvuelven". Y más adelante: "la Escuela al aire libre, evocativa de sol, de alegría..., donde los mejores medios didácticos están constituidos por todo lo que rodea al niño, donde los métodos están basados sobre la actividad sensorial, la observación y la experiencia... donde el niño se percata de la belleza...", que es un comentario hecho ya en 1949 con carácter de novedad y de revelación (2).

En la misma revista, y dos números consecutivos, un antiguo alumno y profesor de la Escuela informa acerca del II Congreso Latino de Educación Física, que ha sido tratado también en números anteriores. Se alude aquí al *tema séptimo* del Congreso que estuvo destinado a la formación del personal docente de educación física, y en el segundo se recogen las últimas conclusiones señalando como posición unánime de todos los congresistas el considerar la Escuela primaria como el punto de iniciación de la educación física, así como el lugar más apropiado para despertar en los niños el interés por los ejercicios físicos (3).

En la revista de la Federación Católica de Maestros Españoles hay una colaboración poniendo de relieve la importancia de las ciencias naturales en la escuela primaria y la orientación didáctica que estas enseñanzas deben presentar; para lo cual habrá que tener presente tres metas fundamentales: la educativa, la instructiva y la utilitaria. Aunque estos tres puntos de vista

(2) Pedro Vergés: *La educación al aire libre*, en "Garbí". (Barcelona, marzo de 1958.)

(3) Hermenegildo Francés: *El II Congreso Latino de Educación Física*, en "Garbí", núm. 53-54. (Barcelona, marzo y abril de 1958.)

(1) *Discusiones sobre la enseñanza de la religión en las escuelas públicas norteamericanas*, en "Orbis Catholicus", núm. 1, Editorial Herder, Barcelona.

sean comunes para toda clase de alumnos, se orientará la intención docente más hacia uno u otro, en atención a las edades de los escolares. Durante la enseñanza elemental, se dará mayor peso al objeto educativo, sin desentenderse completamente de los otros dos. A partir del cuarto período o de iniciación profesional, el orden de prelación debe cambiar. Entonces se concederá más importancia al aspecto instructivo y práctico (4).

Citamos anteriormente un artículo sobre la disciplina de Eduardo Bernal; recogemos ahora otra colaboración del mismo autor ampliando el tema. En él se establecen tres clases diferenciadas de disciplina escolar: *la represiva, la liberal y la preventiva*. Según este autor, la primera de las disciplinas citadas resulta odiosa para el alumno y lo único que logra es crear *aversión*. La segunda, o disciplina liberal, está basada sobre la confianza concedida al niño al creerla capaz por sí solo de su buen comportamiento y logra convencer más que obligar. Su realización práctica suele ser una utopía. Ambas disciplinas —represiva y liberal— son extremistas y ninguna de las dos por sí solas recomendables. Lo es mucho más la disciplina preventiva, que usada habitualmente anula la necesidad de la represiva. La dificultad de la aplicación de la disciplina preventiva consiste en que requiere, por parte del maestro, cualidades no comunes (5).

El director de la *Revista Española de Pedagogía*, profesor García Hoz, encabeza aquella publicación con una colaboración sobre el problema de hoy en la experimentación pedagógica: la orientación. En los tiempos actuales la orientación ha llegado a constituir una técnica, es decir, un modo de operar fundamentado en conocimientos científicos, y en tal sentido la orientación ha entrado en las instituciones escolares desde dos campos: desde el campo de la industria, en el que empezó a plantearse el problema de la ayuda a la juventud, con el término preciso de "orientación profesional", y desde el campo de la psiquiatría, en cuanto ayuda al sujeto para resolver las dificultades personales que tiene planteadas. El autor dice, después de aludir a las opiniones de otros pensadores de este problema: "la orientación forma parte de la tarea de todo maestro y de toda escuela". Y pasa después a estudiar los problemas metodológicos propios de la orientación que quizá sea la técnica educativa que requiera un conjunto más complejo de investigaciones. El proceso de la orientación se realiza en tres etapas principales: la entrevista inicial, el período de exploración y la entrevista final, fases que el profesor García Hoz estudia por separado. Termina su estudio señalando la importante tarea que deben realizar los maestros de *observación de los escolares* (6).

Temas en alguna manera relacionados con este anterior son abordados por las notas que en la misma revista se publican sobre la vocación y sobre la orientación profesional en particular. De la vocación trata la profesora Sain-Amor, distinguiendo los conceptos de *vocación, inclinación y aptitud* y estableciendo las relaciones entre las diversas profesiones y la vocación. Fija después los factores determinantes de la vocación y establece el problema de si puede darse o no la vocación sin los factores que la determinan. Se señalan también los casos de aptitudes múltiples que podrían dar lugar a una indiferenciación de la vocación. El último capítulo está dedicado a definir la vocación del maestro (7).

La segunda nota aporta algunos datos históricos sobre orientación profesional y recoge la completa información sobre los servicios de orientación profesional en España. Estudia después la elección de profesión como problema individual y como problema social e insiste

para terminar en la necesidad de que la orientación profesional se mantenga al servicio del bien individual (8).

Hemos aludido muchas veces a artículos de lamentación sobre la situación actual de las revistas infantiles. Viene a sumarse a ellos una colaboración que comenta la encuesta llevada a cabo en Barcelona por un grupo de psicólogos para sondear la opinión pública sobre las revistas infantiles. El autor invita a reflexionar sobre esta preocupación personal de los maestros españoles: las llamadas revistas infantiles ni son para niños ni deben ser leídas por los niños, disminuyen el rendimiento escolar, tipográficamente no responden a unas mínimas necesarias condiciones de buen gusto y de claridad de lectura y desvían las aficiones de los niños y niñas hacia las novelas de tiros o del Oeste en el caso masculino o del género rosa en el caso femenino (9).

Una crónica de Santa Cruz de Tenerife publicada en "Mundo Escolar", e ilustrada gráficamente, informa acerca de la manera cómo los escolares de aquella ciudad transcurren la tarde de vacaciones del jueves: practicando una nueva asignatura, básica y fundamental hoy para todos los niños: el aprendizaje práctico del tráfico rodado. Se ofrecen datos acerca de la didáctica de esta nueva asignatura, de las finalidades que con ella se persigue, del éxito de asistencia por parte de los escolares y de la necesidad de que este ensayo se amplíe (10).

ENSEÑANZA MEDIA

Una nota del jesuita Padre Luis Fernández, inserta en la revista "Razón y Fe" recoge importantes datos para dar a conocer la obra de la Iglesia en la Enseñanza media procedentes de dos publicaciones recientes de estadística de la enseñanza, que se citan en nota (11).

Un artículo en el semanario "La Hora" recoge algunas reflexiones sobre la vocación científica de los bachilleres partiendo de un dato de las últimas estadísticas oficiosas sobre Enseñanza media que dicen que el 80 por 100 de los alumnos a la hora de decidir sobre qué rama han de escoger para el bachillerato superior se deciden por la de ciencias. El autor delata un grave peligro: "el de convertir España en un país de ingenieros —esto, entiéndase bien, nos parece una cosa realmente admirable y magnífica, considerada objetivamente—, pero si esta proliferación de técnicos se va hacer a costa de "desplazar" de su vocación a la inmensa mayoría de los españoles, en un movimiento pendular, ya no nos parece tan bien y cosa tan deseable. Máxime si consideramos que se va a producir un "taponamiento" de aspirantes a las carreras técnicas (12).

El problema de la validez de la enseñanza del griego en el Bachillerato es tratado en la revista "El Pilar". Sobre el fondo de la crisis espiritual humana y religiosa por la que actualmente atraviesa la civilización occidental se plantean las dificultades con que han de luchar los que creen firmemente en la validez de los estudios helénicos para el hombre occidental. Pues "es inútil argumentar —frente a ataques en masa contra los estudios clásicos— sobre la estrecha base de ventajas más inmediatas a éstos: v. gr.: su capacidad de formación de la inteligencia como instrumento para la técnica. O pretender que la panacea está en unos utópicos métodos pedagógicos revolucionarios, que —sin esfuerzo para profesores y alumnos— permitan todas las ventajas que dan una formación humanística". Pues, según el autor de este artículo, no bastan con mejorar los métodos pedagógicos, aunque esto sea indispensable.

(8) Julián Sánchez Jiménez: *La orientación profesional y la elección de profesión*, en "Revista Española de Pedagogía", núm. 60. (Madrid, octubre-diciembre de 1957.)

(9) Jesús Custardoy: *Revistas infantiles* en "Boletín de Educación". (Pamplona, mayo de 1958.)

(10) Gilberto Alemán: *La circulación, asignatura de los jueves*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 15 de abril de 1958.)

(11) L. Fernández: *La obra de la Iglesia en la Enseñanza media*, en "Razón y Fe". (Madrid, mayo de 1958.)

(12) Manuel Pastor: *Consideraciones sobre los bachilleres y la vocación científica*, en "La Hora". (Madrid, 3 de abril de 1958.)

(4) Manuel Monje Muñoz: *Orientación de las ciencias naturales en la Escuela*, en "El Maestro". (Madrid, mayo de 1958.)

(5) Eduardo Bernal: *Las tres disciplinas*, en "Escuela Española". (Madrid, 22 de mayo de 1958.)

(6) Víctor García Hoz: *El problema de hoy en la experimentación pedagógica*, en "Revista Española de Pedagogía", núm. 60. (Madrid, octubre-diciembre de 1957.)

(7) Concepción Sain-Amor: *La vocación*, en "Revista Española de Pedagogía", núm. 60. (Madrid, octubre-diciembre de 1957.)

ble, sino que hay que tender además a enderezar al alumno a sumergirse en el campo de la cultura helena que ofrece grandes atractivos al adolescente (13).

EXTENSION CULTURAL

ANALFABETISMO

El viejo y grave problema del analfabetismo llega a las columnas de la prensa española casi continuamente, y así, por ejemplo, Medina Gata publica un artículo para tratar de los *analfabetos que leen* (serían, según la autora, ese grupo incontable de hombres y mujeres que deletrean, a veces en voz alta, en los cines los anuncios y las expresiones vivas de la pantalla y ese otro de los innumerables que silabeaban las cartas y no tienen reparo en afirmar que "no saben leer en letra de pluma"). Son analfabetos que han pasado por la Escuela pero que apenas puedan ya entender lo que leen. Para estos hombres se hace cada vez más necesaria la labor del servicio de Extensión Cultural que les proporciona bibliotecas viajeras y con unos ciclos de conferencias, proyecciones y exposiciones trata de despertar en ellos el afán de leer (14).

Un editorial comenta los avances que en España se están llevando a cabo para la implantación del certificado de estudios primarios, que es una etapa más en la carrera de reeducación nacional, superadora del analfabetismo (15).

Otro editorial comenta las campañas de educación fundamental llevadas a cabo hasta ahora en algunas provincias españolas como Málaga y Jaén con estas palabras: "Así se ha iniciado en España esta labor educativa que no es simple trasunto de las viejas misiones pedagógicas ni identificar tampoco sus objetivos con la escuela primaria, con la de adultos, con la de analfabetos ni con ninguna otra, pues los de todas comprende y supera, ya que la enseñanza se dirige a toda la población y no se reduce a un campo limitado de conocimiento, profesionalidad u orden social. Se aspira con la campaña a enseñar a vivir en comunidad, utilizando los recursos personales y colectivos, los del hombre y los del medio, para insertarse en un anhelo de progreso de propio perfeccionamiento; estímulo y móvil en el que cabe cifrar siempre el auténtico bienestar y el avance material y espiritual de los pueblos" (16).

Por último, una crónica de Barcelona recoge los datos de las estadísticas facilitadas por la Presidencia del Gobierno para poner de relieve que España y su conjunto presenta en grado de analfabetismo las mismas características de los países que integra el Sur de Europa y que viene a equivaler a una cifra de analfabetos superior al 10 por 100. Barcelona en su capital presenta un porcentaje de analfabetos de tan sólo el 5,82 por 100 de su población. Y se recogen también cifras valorativas de la acertada política de enseñanza de estos últimos años que se inicia con el incremento de las escuelas nacionales de un 30 por 100 aproximadamente, se continúa en la enseñanza media con una elevación semejante y se refleja en la enseñanza universitaria en progresiones no tan rápidas pero siempre mayores (17).

Un artículo de Sabino Alonso Fueyo comenta la importancia que desde el punto de vista de la expansión cultural de España ha significado los años de paz sucesivos a la victoria (18).

(13) F. G. del Río, S. M.: *La enseñanza del Griego y su validez*, en "El Pilar". (Madrid, marzo-abril de 1958.)

(14) M. Medina Gata: *Analfabetos que leen*, en "El Ideal Gallego". (La Coruña, 25 de febrero de 1958.)

(15) *Superación del analfabetismo*, en "Proa". (León, 30 de marzo de 1958.)

(16) *Campañas de Educación Fundamental*, en "Hoy". (Badajoz, 16 de abril de 1958.)

(17) *Barcelona en cifras: la enseñanza*, en "La Vanguardia". (Barcelona, 27 de marzo de 1958.)

(18) Sabino Alonso Fueyo: *Tras la victoria, la expansión cultural*, en "La Gaceta Regional". (Salamanca, 1 de abril de 1958.)

PROTECCION ESCOLAR

Comentando una orden del MEN por la que se determinan los porcentajes de alumnos gratuitos externos que han de admitir los centros no estatales de las diversas enseñanzas, un editorial de "Arriba" pone de relieve que: la estimación de estos porcentajes "conviene hacerla, más que nada, en su significación de estímulo a la colaboración social" y expresa el deseo de que "los centros de enseñanza alcancen a interpretar con leal generosidad y con saludable rigor el espíritu de la norma haciéndose partícipe de esta empresa magnífica, vital para el futuro de España" (19).

Cuando está a punto de cumplir su primer lustro de existencia el seguro escolar ha recibido en su estructura importantes reformas, cuyo sentido es comentado por un editorial del diario "Arriba". Las tres acentuaciones señaladas por la reforma son: ampliación de las prestaciones, ampliación de la participación técnica del Ministerio de Educación Nacional y ampliación de la base representativa. Quiere decir esto —afirma "Arriba"— "que se fortalecen en el seguro la eficacia funcional, la eficacia administrativa y la eficacia social". De una observación atenta de la actual estructura del seguro escolar puede deducirse que concuerda con las líneas fundamentales del cuadro general de la seguridad social para todas las ramas de la producción. Para comprender mejor esta concordancia en lo fundamental conviene olvidar además que la enseñanza es una actividad fundamentalmente productiva aún en término de estricta consideración económica (20).

Un comentario del periódico "Hiero" a los principios teóricos y preceptos legales que rigen la protección escolar en nuestra patria recoge también la confortante impresión que la lectura de unas 30 páginas del "Boletín Oficial" del Ministerio de Educación Nacional ha suscitado en su ánimo de lectores. Esta larguísima relación de cientos de nombres y de casos atendidos por el Seguro Escolar es una buena prueba de la eficacia práctica de la campaña llevada a cabo por la protección escolar (21).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Un reportaje en el diario "Ya" aborda el importante problema de la asistencia de la mujer a las aulas universitarias y ofrece algunos datos que pueden tener interés; así, por ejemplo, la comprobación de que en veinte años el número de universitarias españolas se ha triplicado; que la Facultad de Filosofía y Letras es la más frecuentada por muchachas y la de Medicina la que menos. Informa de la creación de la Asociación de Universitarias Españolas en 1954 cuyos principales objetivos son: el perfeccionamiento profesional, la elevación del nivel complementario de la especialidad, la ayuda mutua, la cultura religiosa superior, la orientación frente a hechos y problemas y la extensión universitaria. Como metas a lograr podrían citarse el acceso de la mujer a la diplomacia, notarias y registros, y como problema que la Asociación tiene pendiente de estudio está el de ayudar a las *graduadas* que, en muchas ocasiones, sienten más la necesidad de una protección que cuando cursaban sus estudios en la Facultad (22).

En el periódico de los estudiantes "Noticia", José María Acosta, después de recoger noticias venidas del extranjero acerca del matrimonio de los universitarios, se plantea clara y rotundamente el problema de los estudian-

(19) Editorial: *Valor social de la Enseñanza*, en "Arriba". (Madrid, 6 de abril de 1958.)

(20) Editorial: *Seguridad para la enseñanza*, en "Arriba". (Madrid, 27 de abril de 1958.)

(21) *La protección escolar en 1957-58*, en "Hiero". (Bilbao, 1 de abril de 1958.)

(22) E. Limones: *En veinte años, el número de universitarias españolas se ha triplicado*, en "Ya". (Madrid, 13 de abril de 1958.)

tes universitarios que llegan con retraso al matrimonio no por su voluntad: "está lejos de mi ánimo —dicen— defender que un individuo deba casarse antes o después. Esto es asunto de cada uno. Lo que sí es posible sostener es que el hombre debiera tener el derecho positivo de poder casarse cuando quiera, y que la sociedad debe tender —psicológica y materialmente— a hacer factible el ejercicio de ese derecho". Y más adelante puntualiza: "la reivindicación de este derecho no es sino una operación de higiene social. Si nuestros universitarios padecen un exceso de infantilismo puede ser a consecuencia de que su problemática no varía sensiblemente en el transcurso de sus estudios, precisamente porque es conservada la falta de responsabilidad... "la experiencia" con que llega al matrimonio es, pues, una

falsa experiencia vivida en un mundo ficticio, sin finalidad (23).

Una colaboración en el semanario "La Hora" subraya el éxito económico que ha obtenido la *Cooperativa de Consumo* para estudiantes instalada en Madrid, gracias a la cual los estudiantes poseen un comercio propio donde encuentran los productos a precio totalmente asequible a sus disponibilidades (24).

(23) José María Acosta: *Matrimonio y Universidad*, en "Noticia". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(24) Ismael López Muñoz: *Éxito económico de las cooperativas de estudiantes*, en "La Hora". (Madrid, 3 de abril de 1958.)

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

reseña de libros

LA LITERATURA Y LA LECTURA INFANTIL-JUVENIL

I

No sólo por experiencia profesional como bibliotecario, sino por una constante dedicación vocacional, creo que el problema de la literatura y la lectura infantil-juvenil es uno de los más urgentes e importantes que hoy se plantean a la sociedad actual: a los escritores y editores, a censores y críticos, a padres y maestros, a bibliotecarios y educadores en general. Pero, del mismo modo, creo que no se ha dedicado a tema de tanto interés la atención necesaria, quizá porque el hombre de otros tiempos, e incluso el de esta época, acuciado como está por la prisa y por mil problemas diferentes, no tiene, acaso, el suficiente reposo para meditar sobre la enorme responsabilidad moral, estética y social que suponen la literatura y la lectura entre niños y jóvenes.

Con el fin de contribuir a estimular tal interés se ha escrito este trabajo, que consta de dos partes. La primera, en la que se tratan los aspectos siguientes: Límites del concepto infantil-juvenil; ¿Existe una literatura infantil-juvenil?; Obras y adaptaciones para niños y jóvenes; La prensa para los niños y los jóvenes; y el problema de la lectura infantil-juvenil. La segunda parte, complementaria de la primera, es una extensa bibliografía selectiva en la que se pretende ofrecer una amplia visión panorámica de los estudios más diversos, escritos en varias lenguas, sobre este interesante y complejo tema.

LÍMITES DEL CONCEPTO "INFANTIL-JUVENIL".

En lo que a literatura y lectura infantil-juvenil se refiere, conviene deslindar previamente los límites en que se pueden considerar tales períodos que, aquí, en este trabajo, consideramos estrechamente unidos, es decir, como una inmediata continuación uno de otro y sin rotura de continuidad. El primero o infantil co-

menzará cuando el niño lee ya de corrido y manifiesta un balbuciente interés por la lectura: se iniciará desde los seis años. Pero ¿cuándo acaba? Tropezamos aquí con la elasticidad de la edad psicológica que no puede tener, naturalmente, límites precisos. Si en unos el término de la edad puramente infantil acaba en los catorce años, en otros puede terminar antes, y quizá, en algunos retrasados, un poco después. He aquí la razón de mantener estrechamente unidos los conceptos infantil-juvenil, ya que es imposible señalar una frontera igual y precisa entre ambos. Quizá sea ésta la causa de que franceses, belgas y suizos-franceses empleen la palabra "jeunesse" con la mayor amplitud, referida tanto a las lecturas y a las bibliotecas que nosotros llamamos infantiles como a las de carácter propiamente juvenil. Así, en los citados países, una Biblioteca "pour la jeunesse" posee obras y da entrada desde los niños de siete u ocho años hasta los muchachos de dieciocho.

Tratando de precisar un poco, aunque con la amplitud propia de las generalizaciones, podríamos iniciar el período infantil desde los seis a los trece años, sucediéndole el período juvenil, de los catorce a los dieciocho años. Son éstos, sin duda, los dos momentos sucesivos en los que, naturalmente, caben diversas etapas y matices distintos.

¿EXISTE UNA LITERATURA INFANTIL-JUVENIL?

Esta pregunta se la han formulado diversos educadores. Y la respuesta es difícil, porque una de las cosas más difíciles que existen es, precisamente, escribir para niños y adolescentes. No nos extrañe que alguien, de manera un tanto paradójica, haya podido afirmar que "para escribir un libro que interese a los niños hay que escribirlo sin pensar que vaya dirigido a ellos". Así, podríamos entresacar numerosos ejemplos —"Gulliver" y "Robinson", entre los más típicos— de obras que no fueron escritas para los niños y que, sin embargo, se destinan a ellos casi exclusivamente. Jesualdo Sosa se pregunta si hay algún libro que responda a la intimidad del niño, y llega a reconocer que la llamada literatura "para niños" no llena, muchas veces, su apetito intelectual. Y nos cita ejemplos tan curiosos como el de aquel muchachito, el cual, cada vez que su padre le iba a regalar

un libro, él le advertía: "Sí, papá, pero que no sea un libro para niños", o como aquel otro, el de la nieta de Tolstoi, la que, preguntada si le gustaban los cuentos que su abuelo escribió para los niños, respondía que sí, pero que le agradaban mucho más los contados por su nodriza.

Es curiosa, en efecto, la frecuente aversión que muchos niños sienten por los libros escritos para ellos. Como causas fundamentales, figuran, de una parte, la ridícula puerilidad; de otra, el tono, a veces pedantesco o aburridamente moralizador, en que no pocas obras abundan. En cuanto a lo primero, muchos escritores "para niños" creen de buena fe que basta un tema pueril plagado de diminutivos: la casita, la sopita, el osito y la niña, para lograr una obra que interese a los pequeños. Este es un extendido y lamentable error que es preciso corregir. A los niños hay que ofrecerles, tanto o más que a los hombres, obras bien pensadas y bien escritas, sin la idea previa de que, por ir destinadas a pequeños lectores, constituyen un "género menor". Es aún más difícil y exigente el lector infantil. Su mundo interior está poco explorado por el escritor, acaso porque éste no ha comprendido todavía la hermosa responsabilidad moral, estética y social que supone el escribir para los niños y los adolescentes. No es tampoco deseable la moda reciente de que algunos niños escriban para los niños, como la precoz poetisa francesa de diez años Minou Drouet, o como la no menos precoz novelista suiza de trece años Anne Brallard. Los niños prodigio, en música como en literatura o en cualquiera otra de las bellas artes, son casos de anomalía que merecen respeto y exigen una prudente vigilancia, pero que jamás han de servir de pauta, y, en modo alguno, deben contribuir a desorbitar las cosas. Dejémoslas como están. Procuremos, en cambio, que sean siempre buenos y más numerosos cada vez los escritores que piensen en ese inmenso público de niños y adolescentes que anhelan una literatura digna de ellos.

Pero lo peor es que, como afirma Paul Hazard, "los adultos no gozan de libertad; son prisioneros de sí mismos... Los adultos (salvo algunos privilegiados y un puñado de locos y poetas) durante mucho tiempo han atendido erróneamente la súplica de los niños. Creyéndose hermosos, los mayores han ofrecido al niño unos libros que representan al adulto con sus mezclados atributos, con su sentido práctico, su ciencia, hipocresía y anquilosamiento... "Daños libros—dicen los niños—, proporcionados unas alas. Pues sois poderosos y fuertes, ayudadnos a evadirnos hacia la lejanía... No nos negamos a aprender lo que nos enseñan en la escuela, pero, por Dios, no nos quitéis el tesoro de nuestros ensueños." En efecto, el espíritu infantil reclama un sustento para la imaginación, que —según Paola Lombroso y otros muchos psicólogos— es bastante escasa en los niños. Contraria es la opinión de María Montessori, según la cual, "al niño no se le debe engañar con cuentos y fábulas maravillosos, falta ética, no por tradicional menos culpable". Centrémonos en un justo medio: a lo largo de las diferentes etapas del período infantil-juvenil, ni se debe destruir en el muchacho su maravillosa capacidad mítica, ni se puede descuidar luego su paulatino adentramiento en el mundo

de la realidad y de la actualidad de las cosas. El niño, aún más que el adulto, se siente vivir él mismo en el cuento, en el relato o en la novela que lee. De aquí la conveniencia de graduarle proporcionalmente lecturas que le transporten desde el imaginismo (el cuento de hadas, la leyenda fantástica, etc.) al realismo y al actualismo (el relato, la novela de aventuras, la crónica de viajes, la biografía, el periódico, etc.).

¿Cuál ha de ser, en suma, el difícil secreto de la literatura infantil-juvenil? Sencillamente, deleitar. Pero "deleitar enseñando" y sin que los pequeños lectores se den cuenta. Para ello no es preciso introducirles engañosamente aulas ni pizarras en los castillos encantados, ni sembrar legumbres en sus jardines maravillosos, procurando que les parezcan flores. Se puede muy bien deleitar sin aburrir, sin pedanterías. Porque si el escritor tiene buen gusto y sentido exacto de la medida y usa un lenguaje sencillo y proporcionado, con cualquier tema —ya fantástico, ya histórico, ya auténticamente vivo y humano— podrá deleitar a los pequeños, a la vez de ir despertando en ellos su sensibilidad, el sentido de la belleza, el discernimiento de la verdad, la distinción clara entre el bien y el mal, a la vez que podrá iniciarles también en el mundo de la realidad.

OBRAS Y ADAPTACIONES PARA NIÑOS Y JÓVENES.

Si es difícil afirmar la existencia de una literatura infantil-juvenil, lo será igualmente asegurar que hay escritores para niños y jóvenes. Es mucho más exacto afirmar que algunos escritores universales —desde Cervantes y Shakespeare hasta De foe, Verne, Perrault y Andersen— han dejado en su obra páginas espléndidas para los niños y los jóvenes y otras que pueden ser perfectamente adaptadas para ellos.

Aquí se plantea el problema de si el escritor, cuando escribe, lo hace para un sector determinado de lectores. Probablemente se sienta a escribir sin una preocupación determinada. Sólo en circunstancias especiales escribió Dickens una "Vida de Jesús" para sus hijos y, sin embargo, muchas de las obras que escribió para todos, pueden ponerse en manos infantiles y juveniles. Cervantes no llegaría a pensar que su obra maestra sería un libro de lectura en las escuelas primarias. Ni Swift ni De Foe supondrían nunca que "Gulliver" ni "Robinson" habrían de figurar entre los héroes más famosos y leídos de la literatura infantil. Kipling, cuando ha escrito "para los niños" su deliciosa obrita "Precisamente así", lo ha hecho también "para los que aman a los niños". Juan Ramón Jiménez declaró que su "Platero" "se le escapó hacia los niños" y, sin embargo, podemos saborear mucho mejor los mayores que los niños esa bellísima obra depuradora de la más exquisita sensibilidad e inspiradora de un tierno y franciscano amor hacia las cosas más leves y más frágiles.

Es difícil, pues, escribir para los niños y, tanto o más, deslindar qué escritores lo han hecho para ellos. Porque no vamos a ser tan ingenuos como para creer que algunos lo hacen bien por el mero hecho de que una editorial les encargue un cuento o un libro infantil. En muchos casos cumplen tan sólo un

encargo y se limitan a cobrar unos derechos de autor. No. Los escritores para niños y jóvenes son, casi siempre, los grandes escritores universales.

Hay, eso sí, un momento en que empieza a tenerse en cuenta a los niños en la historia de la literatura: es a partir del siglo XVIII, y tal interés se va acentuando desde el XIX a nuestros días. Y hay también un interés mucho más acentuado por la infancia y la adolescencia en los países nórdicos que en los meridionales. Dice, a este respecto, Paul Hazard: "Concedería gustosamente al Mediodía todas las superioridades, sin discusión; todas, menos una: en lo que atañe a la literatura infantil, el Norte se lleva la palma." Y, luego, nos habla de cómo en España —que posee la pasión del color, el sentido del misterio y el don innato de la poesía y de la imaginación— "la cosecha de libros infantiles es escasísima"; de cómo en Italia tardaron muchísimo a surgir "Pinocho" y "Corazón"; de la complejidad de Francia, que se enorgullece, en cambio, de poseer a Perrault; y contrasta, sin embargo, con estos ejemplos meridionales el caso de Inglaterra, cuyo respeto a la personalidad —uno de sus dogmas morales— lo aplica también a los niños, para quienes sabe reservar inagotables ternuras. Y, más adelante, añade, refiriéndose a los Estados Unidos: "Hablad del maquinismo invasor; decid que en la América del Norte se confunde el progreso material con la cultura del alma...; pero, en lo que ahora nos atañe, tened en cuenta una persistente lozanía del alma cuando se trata del emocionante culto a la niñez. Para protegerla, para nutrir su espíritu y brindar a su curiosidad alimentos escogidos, ¡qué admirable esfuerzo! Las bibliotecas reservadas a los niños son una iniciativa que dice mucho en favor de la sensibilidad de un pueblo y son una iniciativa americana."

El niño merece todo respeto. Así, mientras "en los países latinos los niños no son más que unos pequeños candidatos al oficio de hombres, en los países anglosajones la infancia tiene derecho a existir". Y Paul Hazard concluye: "En una palabra: para los latinos, los niños han sido siempre futuros hombres; la gente del Norte ha comprendido mejor esta verdad exacta: que los hombres no son más que ex-niños." Sin duda alguna, esa nostalgia de la niñez que, muchas veces, sentimos de hombres debe ser la nostalgia de un paraíso de inocencia y de felicidad, tristemente perdido.

La lozanía de los sentimientos, la sencillez envidiable de sanas emociones, la verdad honda y humanísima y ese vuelo libre de la fantasía son, quizá, la esencia más pura que debieran reunir las obras para niños y adolescentes. Pero esta suma de cualidades cabe encontrarlas tan sólo, de vez en cuando, en las grandes obras maestras. Hay entonces una posibilidad: la de seleccionar, dentro de las obras maestras (clásicas y actuales) de cada país, ya enteramente, ya los más adecuados fragmentos para niños y jóvenes. Porque, sin duda, ni todas las obras ni los fragmentos de más interés para la infancia y la juventud han sido aún convenientemente espigados. ¿No convendría, por lo tanto, sustituir algunas obras —hoy envejecidas, acarameladas, inexpresivas— por otras que respondan mejor a las actuales

exigencias de una niñez y una juventud más ágiles y exigentes?

Sería preciso, en cada país, el funcionamiento eficaz y responsable de Comisiones (formadas por escritores, educadores, editores y bibliotecarios) que tuvieran como finalidad estos dos principales objetivos: 1.º, el de estimular y fomentar la creación y edición de obras apropiadas a la infancia y la juventud de nuestro tiempo; y 2.º, el de seleccionar, paralelamente, dentro de autores clásicos y contemporáneos, aquellas obras y fragmentos, desconocidos por los niños y los jóvenes de hoy, que reúnan indudables valores para su formación literaria y moral, respondiendo tales selecciones a las necesidades reales y auténticas de los niños y los jóvenes de nuestro tiempo. Una labor sería y responsable en este sentido ofrecería indudables sorpresas al proporcionar obras y fragmentos superiores, quizá, a los de muchas obras infantiles tradicionales. Porque se debe reconocer que en esta clase de ediciones, más que en otras materias, existe el peso muerto de una inercia sedimentada a lo largo de muchos años. Los castillos, los enanos, los príncipes encantados, las hadas, las brujas, las casitas de chocolate y las bellas más o menos durmientes siguen poblando el frondoso bosque de los cuentos infantiles, apenas sin variación alguna. Es preciso renovar, si no los temas —porque muchos son eternos—, sí el enfoque de esos temas, sí el carácter de sus personajes, sí el ambiente. Abundan los "clichés" estereotipados, los calcos amanerados, a veces iluminados con los mismos colorines detonantes. Conviene, en suma, ampliar el campo de las obras para niños y jóvenes, ya creando algunas, ya adaptando otras muchas, ya imprimiendo el sello de nuestro tiempo a libros y personajes que aún respiran el aire del siglo XVIII y que, al no poseer un valor de universalidad, han perdido su antigua lozanía. Lozanía del sentimiento, claridad, amenidad y sencillez, con lenguaje actual. Esto es cuanto anhelan —aunque ellos mismos lo ignoren— los niños y los adolescentes de hoy.

LA PRENSA PARA LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES.

La falta, en unos casos, y la deficiencia, en otros, de una auténtica prensa para niños y adolescentes, es hoy un problema mundial, en términos generales. Por lo que a España respecta, el problema es grave. Conviene declararlo así, sin paliativos. Porque si exceptuamos algunas revistas —tan escasas que no es menester citarlas, lo cual viene, además, a confirmar nuestro aserto—, lo cierto es que carecemos de verdadera prensa infantil. Y no por falta de número, sino de altura, de nivel, de amenidad y dignidad, como esta clase de prensa requiere. No se ha logrado aún —fuera de algún que otro intento— esa revista infantil que acierte a mezclar proporcionalmente lo agradable con lo útil, sin dar entrada a la fíoñería ni al mal gusto ramplón y extranjerizante. No será por falta de un Reglamento sobre publicaciones infantiles. Este Reglamento, que regula la edición y circulación de las mismas, lo formuló el 24 de junio de 1955 la Junta Asesora de Prensa Infantil y fué aprobado posteriormente por un Decreto del Mi-

nisterio de Información y Turismo, publicado en el "Boletín Oficial del Estado" de 2 de febrero de 1956. Pero la realidad es que la inmensa mayoría de quienes dirigen y escriben nuestra prensa infantil parecen desconocer tal reglamentación.

Por otra parte, el pasado verano de 1957, el IV Curso de Altos Estudios de Información, celebrado en Salou (Tarragona), tuvo como único tema de estudio el de la prensa infantil, siendo su propósito estimularla y orientarla, a la vez de plantearse la necesidad de "nacionalizar" los elementos que intervienen en las publicaciones infantiles, para lo que es preciso acentuar un sano y auténtico sentido cristiano y español.

Poco después, en octubre de 1957, la Escuela de Visitadoras Sociales Psicólogas ha llevado a cabo, en Barcelona, una encuesta sobre la prensa infantil. Comentó "Revista", en su número de marzo último, que todos los asistentes a dicha encuesta la han reconocido como pernicioso por su influencia perjudicial sobre el niño. Influencia pernicioso, entre otras muchas razones, por deformar el lenguaje, oral y escrito, el gusto estético, la sensibilidad moral, el sentido de la caridad cristiana y por incrementar la agresividad y desviar la conducta, fomentando el "gamberrismo" y debilitando el respeto debido a la autoridad familiar y escolar, creando indudables trastornos en la psique infantil.

El dilema suele ser éste: o nuestra prensa infantil es tan pueril que ni siquiera resiste el análisis de un niño normal e inteligente, o es tan inconveniente e incluso peligrosa que no puede ponerse en manos de los niños.

Por otra parte —y esto es aún más lamentable— hemos sido invadidos por la peor literatura extranjera y, especialmente, por las malas películas norteamericanas del Oeste y de "gangsters". Buena prueba de esto pudo ofrecernos la Exposición de Prensa infantil española, celebrada en Madrid el pasado mes de enero. Se expusieron unas ciento cincuenta publicaciones. A pesar de tal abundancia numérica, tan sólo cabía salvar algunos títulos ("Balalín", "Tres amigos", "Bazar", etc.) en medio de una turbamulta de periódicos anodinos, truculentos, ramplones y de pésimo gusto. En muchos de ellos, las mal llamadas "aventuras", las historietas abigarradas, necias o abominables; de vez en cuando, alguna revista de dudoso humor, antes para mayores que para niños; en general, papel e impresión deficientes, torpes dibujos y mal gusto en esos colorines chillones y detonantes que iluminan un mundo falso y absurdo de seres anodinos, cuando no de vaqueros del Oeste americano, ladrones o "gangsters" de Chicago, convertidos no sabemos por qué en protagonistas y hasta en héroes o prototipos del niño español. Algo así, pero mucho peor que si fueran los actuales continuadores del pícaro de nuestros siglos de oro.

Sería fácil —a poca buena voluntad y mínimo buen gusto que se ponga en ello— publicar revistas infantiles de una elemental dignidad literaria, con respeto a los valores morales, sociales y culturales, con ausencia de motivos fuertemente desagradables, con amenidad, con un acertado equilibrio entre lo instructivo y lo recreativo; revistas adecuadas, en fin, a la mentalidad y a las inquietudes de los pequeños,

como una ventana abierta a su naciente curiosidad intelectual y estética. La solidez moral, el interés siempre mantenido, la claridad expositiva y la mezcla acertada de lo maravilloso y fantástico con el mundo de la naturaleza y del espíritu serán otros tantos valores que añadir a esos ideales y deseables periódicos infantiles, en los que no deben faltar, naturalmente, la gracia fina y el humor de buen gusto.

En cuanto a las revistas juveniles propiamente dichas —si exceptuamos "Juventud", "La Hora" y "Jóvenes"—, en realidad, no existen. Y hacen falta algunas, en las que habría que conjugar los siguientes valores: 1.º, acentuado sentido de actualidad; 2.º, predominio de la acción, del dinamismo y de una sana tendencia a la evasión espiritual (traducida en ciencia, arte, historia, naturaleza, viajes, etc.); 3.º, fomento del sentido de sociabilidad y de comprensión, tanto nacional como universal; 4.º, el sentido de una sana alegría constructiva; 5.º, la armonía del espíritu (educación sentimental, intelectual y estética), y 6.º, vidas ejemplares (santos, héroes, artistas, científicos, etc.) como estímulo.

¿Esperaremos aún por mucho tiempo estas ideales revistas infantiles y juveniles? ¿Continuaremos esperando también a que nuestros más importantes diarios se dedican a destinar semanalmente una página, como se hace en muchos países, a los niños? Es triste que, por parte de rotativos serios, no se dé importancia a los niños y los adolescentes. Dijérase que nuestros diarios se hacen exclusivamente para los padres de familia, con alguna sección, sin acaso, de modas o recetas culinarias, para las amas de casa. A los niños, lamentablemente, se les olvida en absoluto. Los padres, por desgracia, tampoco parecen sentir tal necesidad. Muchos suelen comprar "su" diario, y lo mismo que podrían comprarle una golosina indigesta, adquieren a la vez para sus hijos esos periodiquillos estúpidos y llenos de colorines... Y, entre tanto, seguimos esperando revistas dignas de la niñez y de la adolescencia.

EL PROBLEMA DE LA LECTURA INFANTIL-JUVENIL.

Como ha dicho Mac Colvin, "los libros son esenciales para que los niños gocen plenamente de su niñez y para que aprendan a utilizar ampliamente sus dotes y sus aptitudes en servicio de la comunidad y de la felicidad propia". Pero es preciso que los niños y los adolescentes sientan naturalmente, como una necesidad, la lectura. De lo contrario, habrá de crearse en ellos tal necesidad. En cualquier caso convendría siempre fomentarla. Téngase en cuenta que los niños suelen ser lectores ávidos. Bastará, pues, por parte de padres, educadores y bibliotecarios con estimular y orientar adecuadamente ese afán más o menos latente de lecturas en potencia.

Cada vez se va comprendiendo mejor, afortunadamente, que el niño y el adolescente no han de ejercitar tan sólo el entendimiento discursivo, pues reclaman ejercicio otras potencias superiores, no ya de la imaginación, sino de la razón misma. Se reconoce, pues, la importancia capital de la lectura en la educación del niño y del adolescente. Pero es necesario también hacer llegar al ánimo de todos la importan-

cia de crear ya en el niño el hábito de la lectura, no sólo como una fuente de placer para él, sino como un medio utilísimo de educación intelectual y social.

El hogar, la escuela y la biblioteca son los tres focos en los que se forja la vida social e intelectual del niño. Pero, a causa del bajo nivel económico y de instrucción de muchísimos padres, hay que reducir con frecuencia esos focos formativos a la escuela y a la biblioteca. En este aspecto, nos hallamos ante otro problema: ¿reúnen la mayoría de nuestras escuelas y bibliotecas públicas las dotaciones y condiciones necesarias para estimular y fomentar como sería deseable la lectura infantil? Se debe reconocer que no. Como es preciso reconocer el hecho lamentable de que incluso los padres de cierta formación no colaboran tampoco plenamente en tal aspecto.

En todos los hogares, por modestos que sean, harían falta unos cuantos libros infantiles: algo así como una célula inicial de biblioteca que fuera creando en el niño una apetencia y una conciencia embrionaria de lector. En las escuelas suelen ser deficientes y a menudo anticuadas las escasas colecciones de libros, si las hay, que manejan los pequeños. Y sobre la falta de verdaderas bibliotecas infantiles, son pocas todavía las bibliotecas públicas que disponen de una adecuada sección infantil y menos aún las que, en torno suyo, despliegan actividades de extensión cultural encaminadas a estimular y orientar la lectura infantil. Sin embargo, no por escasos deja de haber algunos ejemplos que contribuyen poderosamente a esta labor de difusión. En varias bibliotecas de Cataluña y en algunas bibliotecas públicas provinciales se viene haciendo en este sentido una eficaz labor. En la Biblioteca Pública de Soria, por ejemplo, se han establecido, desde 1950, sesiones mensuales de la "hora infantil", con la valiosa cooperación de los maestros de la ciudad; se ha efectuado, con éxito, el canje de "infraliteratura" por libros, estimulándose así la selección de lecturas; se viene premiando anualmente —en Navidad y en la Fiesta del Libro— con obras infantiles a los pequeños que se distinguen como mejores lectores; se dan asimismo, semanalmente, proyecciones de cine educativo; se celebran concursos y exposiciones de libros infantiles y juveniles y se han iniciado también, recientemente, las audiciones en microsurco y en cinta magnetofónica de canciones, cuentos y relatos para niños. Toda esta continuada labor viene dando el fruto anual de no menos de 15.000 servicios de lectura infantil en una pequeña ciudad de 17.000 habitantes...

Párrafo aparte merecen algunas instituciones modelo en nuestra patria, como la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona; Biblioteca y Documentación, de Valencia (hoy también con Casa en Madrid), y el Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús", de Madrid.

La Biblioteca de la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona, tiene cerca de 2.000 libros infantiles y recibe una veintena de revistas de este carácter. Sus paredes, decoradas con frescos inspirados en motivos de la literatura infantil y sus estanterías de libre acceso, son ya una invitación previa a la lectura. Está organizada por materias y, dentro de éstas, por grupos afines, con un número correlativo que va de los libros más fáciles a los más difíciles: el cuento

número 1 será más fácil, por ejemplo, que el 4, y éste, a su vez, que el 20. Los libros llevan un tejuelo o disco de color que indica su materia, el cual se repite en la parte superior derecha de la ficha en la que se reseña el libro con gran abundancia de datos. Pero, dejando a un lado estos detalles que descubren una acertada organización técnica, lo verdaderamente admirable es que en el funcionamiento de la Biblioteca se ha procurado integrar a los niños. Así, existen unas bases que sirven para el ingreso en el cuerpo de directores infantiles de la Biblioteca, puesto al que sólo pueden llegar niños muy bien preparados. Por otra parte, cada niño posee un libro de lector, en el cual se van anotando cuidadosamente todas sus lecturas, desde la primera hasta que el niño abandona la Escuela del Mar. El libro de lector acompaña siempre a su dueño en todos los cambios de grado que éste verifica mientras asiste a la institución. Para cada obra debe rellenar, además, este cuestionario: número de registro, autor, título, editorial, colección, fecha de entrega, fecha de devolución, quién le ha guiado a escogerlo (el profesor, sus amigos, él mismo); si lo ha terminado de leer o no; cómo lo ha entendido (bien, regular o nada); y cómo podría explicarlo (bien, regular o mal). Con este curioso libro siempre se tiene a mano el historial del pequeño lector, viniendo a ser la tónica de su carácter y de su preparación. Como nota altamente simpática, cabe observar, por último, que son varios los niños que, al dejar la Escuela, piden su libro de lector para continuarlo dentro de sus oficios o actividades respectivas.

Obra ejemplarmente católica de divulgación y orientación de la lectura, fundada por María Lázaro en Valencia, en 1933, y establecida luego también en Madrid, desde 1947, es "Biblioteca y Documentación", que consta de dos secciones que se enlazan y complementan entre sí: 1.º, Biblioteca, circulante y de consulta, con unos 25.000 volúmenes de vario carácter y un fichero de información moral y literaria; y 2.º, Documentación, que archiva y clasifica materiales de trabajo y los deja disponibles para su utilización inmediata, a la vez que reúne lectores para el estudio y crítica de obras y publica, además, quincenalmente, 40 juicios sobre libros que ofrecen especial interés, de cuya colección ya han aparecido, bajo el título "Selección de Libros", siete volúmenes.

Asimismo, un grupo de mujeres de amplia cultura literaria y sólida formación moral, pertenecientes a Acción Católica y entre las que predomina buen número de bibliotecarias facultativas, emprenden, desde hace algunos años, una callada e importantísima labor social desde el Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús". Su labor puede considerarse en tres aspectos: 1.º, leer toda o casi toda la producción literaria infantil, siendo cada obra objeto de dos lecturas cuando menos, y fruto de ambas, la redacción de una ficha crítica, moral y literaria; 2.º, crear bibliotecas experimentales, es decir, pequeños lotes circulantes de libros infantiles escogidos que son remitidos a colegios y escuelas. Los pequeños lectores deben contestar a un cuestionario en el que se les formulan las siguientes preguntas: breve resumen del argumento; ¿te ha gustado el libro y por qué?; ¿qué personajes te son más simpáticos y por qué?;

¿qué parte te ha emocionado más?; ¿has aprendido algo nuevo?; ¿te gusta cómo termina?; ¿cómo lo hubieras terminado tú?; ¿qué te parecen los dibujos?; ¿hay algo que no te ha gustado?; ¿crees que esta lectura es para niños de tu edad o para mayores o menores?; ¿qué estilo de cuento prefieres?, y 3.ª, la realización de exposiciones de libros infantiles. Fruto de toda esta labor y de tan continuadas experiencias es el "Catálogo crítico de libros infantiles", en el que a los datos puramente bibliográficos de 2.280 obras se añaden otros referentes a su contenido, argumento, estilo, valor moral, presentación tipográfica y adecuación según el sexo y la edad.

El problema de la escasez de una literatura infantil-juvenil adecuada, así como el de la conveniente difusión de este género de lectura, alcanza hoy dimensiones universales. Así, se observa una creciente preocupación por parte de organismos internacionales, como la "Union Internationale pour la Littérature de Jeunesse", que el pasado mes de mayo ha celebrado en Florencia su V Congreso mundial; la "Bibliothèque Internationale pour la Jeunesse", de Mónaco; la "Internationale Jugendbibliothek", de Munich, uno de los "proyectos asociados" de la Unesco, que ha recibido recientemente una subvención de la "Fundación Rockefeller", de Nueva York, para emprender un proyecto bienal consagrado al fomento de las publicaciones y de las bibliotecas para la infancia en Africa, Asia e Hispanoamérica; la Biblioteca infantil de Hiroshima, constituida en 1953 y que ha organizado este año un "Curso Unesco" para el desarrollo de la lectura entre los niños.

Por su parte, en Francia, la "Association du Salon de l'Enfance", establecida en 1953, ha creado un Gran Premio de Literatura infantil, dotado con 500.000 francos, con el fin de estimular entre los escritores el cultivo de las obras para niños y adolescentes. El jurado de los Premios otorgados en 1953 y 1954 estuvo, precisamente, formado por niños. El "Centro Internacional de la Infancia", de París, ha establecido, asimismo, valiosos premios anuales destinados al mejor original inédito para niños.

La Unesco ha planteado también a sus países miembros, en la VII Reunión celebrada en 1955, la cuestión de si sería o no conveniente crear un nuevo organismo internacional para el estudio de los problemas de la infancia en relación con el libro, la prensa, el cine, la radio y la televisión. Trece Estados se mostraron partidarios de su creación; seis fueron contrarios a ella.

Lo que debe satisfacerlos, en definitiva, es que se sienta hoy en el mundo una nueva y creciente preocupación por estos problemas. España, por su parte, no puede mantenerse al margen de la complejidad de aspectos que plantean la literatura y la lectura infantil-juvenil y que atañen desde el escritor, el editor, la censura y la crítica hasta el hogar, la escuela, los diversos centros de enseñanzas medias y la biblioteca.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA.

(Concluirá en el próximo número.)

Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit (Educación del hombre. La formación en el devenir de la edad). Homenaje a Eduard Spranger en el 75 aniversario de su nacimiento (27 de junio de 1957). Max-Niemeyer-Verlag. Tübinga, 1957. 638 págs.

En un número anterior de esta misma REVISTA DE EDUCACIÓN se publicó una reseña del homenaje editorial, rendido por un numeroso grupo de intelectuales contemporáneos al gran pensador, filósofo y pedagogo europeo: Eduard Spranger, en el 75 aniversario de su nacimiento (v. *Eduard Spranger. Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit* (Retrato de un intelectual de nuestro tiempo. Publ. Hans Wenke, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957. 612 páginas. R. de E., núm. 69, 2.ª quincena noviembre 1957, págs. 21-22 (121-122)).

En la presente "Laudatio" que hoy nos ofrece la editorial Max-Niemeyer, de Tübinga, encontramos algunos de los autores que ya participaron en el homenaje anterior, debido a Editorial Quelle & Meyer. Es significativo este doble homenaje en letra impresa, de tantos destacados del mundo cultural y científico de todos los pueblos civilizados. En el intervinieron no sólo intelectuales, filósofos, educadores y artistas, sino también científicos de la medicina, de la física, de la matemática, etc. Todo lo cual debe interpretarse como una alta valoración de la persona y la obra, amén de la vida, del gran hito

de la cultura europea contemporánea que sigue siendo Eduard Spranger. En la ideación y término de este rendimiento editorial debe verse el extraordinario valor cultural de Spranger, tanto en el campo de la Pedagogía y de la Filosofía, como también en gran número de otras especialidades de la ciencia contemporánea.

El homenaje de la Quelle & Meyer recogía la experiencia personal de los participantes, a través de sus encuentros con Spranger; el homenaje de la Max-Niemeyer gira en torno de los temas capitales de la creación sprangeriana. Destacan dentro de esta ancha temática las siguientes cuestiones: "La responsabilidad para lo absoluto", "Problemas fundamentales de la formación del hombre en el momento actual", "Educación y pedagogía", "Espíritu y forma", "Humanidad y cultura moderna", etc. En relación con este círculo temático discurren los cincuenta y un trabajos de que consta este segundo libro. Dígame con toda justicia que se conocen pocos homenajes impresos que posean la rigurosa unidad, la meditada estructura y la calidad original de los trabajos contenidos en *Erziehung zur Menschlichkeit*, en cuyo sumario no podía tolerarse la presencia de los habituales "refritos" que suelen exornar los homenajes al uso.

Por razones de espacio sólo podremos hacer referencia, dentro del abundantísimo catálogo de temas abordados, a unos cuantos, y ello sin

consideración alguna a calidades, sino a preferencias. Veamos algunos: "La educación moral del hombre europeo" (original de W. Flitner), "Teoría de la Educación y Filosofía de los valores" (*Theodor Litt*), "Pedagogía y cultura integral" (*L. Volpicelli*), "Ciencia actual y formación humanística" (*M. Hartmann*), "Valores formativos de la Matemática" (*Heinrich Scholz*), "La unidad formativa en la pluridad de las disciplinas" (*F. X. Arnold*), "Supuestos y criterios del encuentro (*Begegnung*)" (*Ludwig Englert*), "Los ideales formativos del Islam y su problemática presente" (*Jörg Kraemer*), "Formas básicas de la conducta educativa" (*Werner Linke*), "Aspectos de la educación y de la autoeducación cristianas en diferentes países" (*Fr. Schneider*), "Pedagogía alemana y pedagogía norteamericana" (*E. Ulich*), "Flexibilidad y patrimonio formativo de nuestro tiempo" (*E. Weniger*), y otros igualmente sugestivos cuyo conocimiento entre el amplio sector de lectores de habla castellana, interesados en los problemas generales de la educación, sería muy conveniente.

Como uno de los trabajos más profundos, dentro del estilo de la novísima investigación, destaca en el segundo homenaje a Spranger el estudio de O. F. Bollnows sobre "La orientación y el consejo" (*Die Ermahnung*). El hecho de que muchos de los trabajos contenidos en el volumen aborden temas abundantemente explorados, y no obstante los estudien desde aspectos absolutamen-

te inéditos y desconocidos... es una mera consecuencia o fruto de la escuela de pensamiento y de investigación sprangeriana a la que se han adaptado muchos de los participantes en el homenaje. La forma creadora de Spranger surge frecuentemente en los estudios insertados. Un ejemplo clarísimo de esta orientación rectora puede encontrarse meridianamente en el ensayo ya citado de Englert sobre el problema del "encuentro humano" (*Begegnung*), una especialidad vital de Spranger, con consideraciones a su tratamiento en la poesía.

Como algo que es igualmente congénito al pensamiento sprangeriano, en el presente libro se reflejan aque-

llos aspectos del mundo científico en el cual trasciende la sabiduría. Un ejemplo de esta manifestación lo encontramos en el ensayo de R. A. Schröder sobre "El culto al ser primigenio"; en la diferenciación entre "Imagen y pseudoimagen", original de Max Picard; en las notas marginales al "Arte contemporáneo y mundo visible", de Oskar Kokoschkar, y en la confesión de Albert Schweitzer "Cómo realicé mi obra vital".

Pero quizá el más bello testimonio de este homenaje consista en la voluntad y éxito de haber insertado los multiformes enraizamientos de la formación humana en el terreno fecundo de la cultura integral. Como consecuencia de esta conquista, todo

cuanto genéricamente cabe en "lo pedagógico" adquiere instantáneamente una insospechada amplitud de campo visual. Otro logro del pensamiento y del método sprangerianos, ya que a lo largo de su prolongada vida de trabajo una de sus capitales preocupaciones consistió en querer interpretar la pedagogía en su preñez universal de la existencia.

Este homenaje, en fin, no vale por una fecha, sino por toda una época. Y si el concepto de "manual" no fuera tan limitado, propondríamos para segundo título de esta obra el siguiente: "Manual del humanismo viviente". Porque es un libro necesario por su gran poder estimulante.—ENRIQUE CASAMAYOR.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

PRIMER NUMERO DE "PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS"

Acaba de aparecer el primer número de "Perspectivas Pedagógicas", revista semestral que edita la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. La publicación está dirigida por don Juan Tusquets, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras. En este primer número, que corresponde al primer semestre del presente año, aparecen trabajos de Carreras Artau, Jaime Delgado, J. Tusquets y otros más incluidos en la Sección de "Directrices". La revista consta además de otras seis Secciones: "Colaboración de los alumnos", "Conferencias", "Resumen de cuarenta tesis de licenciatura", "Publicaciones recientes del profesorado", "Bibliografía" y "Crónica de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía". Respecto a la misión de la Revista, que será "de tipo eminentemente práctico", comprenderá en primer término dos funciones: 1.ª Orientar y ejercitar a los alumnos en el estudio, la investigación y la exposición científica; y 2.ª Dotar a la Sección de abundantes, selectos y recientes libros y revistas, conseguidos merced al intercambio y a los juicios bibliográficos. Serán Secciones habituales de "Perspectivas Pedagógicas", los artículos y notas del profesorado para la guía y documentación de los alumnos; la publicación de las más notables conferencias pronunciadas por profesores invitados por la Sección; un resumen de las tesis de licenciatura y doctorado; recientes publicaciones del profesorado; revista de revistas y bibliografía, y crónica local.

EL NUEVO TÍTULO DE ESPECIALISTAS MÉDICOS

El régimen de especialidades médicas establecido por la ley de 20 de julio de 1955 y su reglamento de 23 de diciembre último no supone limi-

tación ninguna en los derechos que el título de licenciado en Medicina viene otorgando, sino la creación de un nuevo título de especialista, hasta ahora sin existencia legal. Quien posea el título de licenciado en Medicina puede ejercer la medicina general, la cirugía general o la medicina en todas o cualquiera de sus ramas, pero sin poder titularse expresamente especialista. Quien ante la sociedad pretende tal título ha de poseer los estudios y las prácticas que toda especialidad exige, y por ello es deber del Estado fijar las condiciones necesarias para que dicha titulación suponga siempre una efectiva especialización demostrada en el ejercicio de unas prácticas y en la superación de unas pruebas que al Estado corresponde establecer.

Las anteriores afirmaciones han sido hechas por el Ministerio de Educación Nacional en una orden publicada en el "Boletín Oficial", que completa lo hasta ahora legislado sobre especializaciones médicas y en la que también se hace constar que toda nueva legislación administrativa del ejercicio profesional debe respetar los derechos adquiridos y resolver en régimen transitorio las situaciones precedentes.

El título de especialista en la modalidad de que se trate podrá obtenerse mediante el sistema establecido por el nuevo régimen o acogiéndose a las disposiciones del régimen transitorio.

El sistema del nuevo régimen, que será el que rija exclusivamente cuando la ley entre en vigor, admite dos vías distintas: la realización de los estudios y prácticas que se establezcan para cada especialidad y la realización y superación de las pruebas o examen final a que habrán de someterse quienes cursen los estudios. La otra vía será la obtención por oposición de una plaza médica especializada.

Al régimen transitorio de especialidades podrán acogerse los médicos en los siguientes casos: los que lle-

ven más de tres años en el ejercicio de alguna de las especialidades establecidas por la ley y deseen obtener el reconocimiento legal de especialista, sin perjuicio de los derechos adquiridos; quienes desempeñen, ganada por oposición, una plaza que implique ejercicio de una especialidad determinada y deseen obtener el reconocimiento legal de especialistas; los que, no estando incluidos en los dos supuestos anteriores, demuestren haber practicado una determinada especialidad en Facultad de Medicina o centro reconocido con anterioridad a la ley, al menos durante dos años; finalmente, también podrán optar por el régimen transitorio los médicos que, terminando la carrera dentro de los años inmediatos siguientes a la puesta en vigor de la ley, soliciten acogerse a la disposición transitoria primera de aquella, que les exime de los requisitos ordinarios, siéndoles suficiente probar que se han ejercitado en la especialidad.

La entrada en vigor de la ley quedará fijada para cada especialidad por la fecha de la orden ministerial que complete su reglamentación al fijar los programas de sus estudios y prácticas. Dicha fecha fijará el comienzo de los dos años de la especialización.

No obstante lo anterior, mientras en la especialidad de que se trate no hubiere el suficiente número de centros reconocidos de esta especialidad para absorber la totalidad de los licenciados aspirantes a la mismas, éstos podrán realizar los estudios y prácticas en cualquier centro de la especialidad, reconocido o no, o bajo la dirección de un médico especialista, siempre que demuestre la efectividad de tales prácticas y apruebe el examen final establecido.

Como se ha dicho al principio, el título de licenciado en Medicina, independientemente del régimen de especialidades, otorga por sí mismo derecho para el ejercicio de la medicina general, la cirugía general y el de la medicina en cualquiera de sus ramas o en todas ellas, pero sin poder titularse expresamente especialista en ninguna.

Aquellos médicos que deseen acogerse al régimen transitorio sobre especialidades y se hallen en alguno de los tres primeros supuestos antes mencionados deberán, para obtener el reconocimiento legal como especialistas, presentar solicitud di-

rigida al Ministro de Educación Nacional en el decanato de la Facultad de Medicina del distrito en que ejerzan la profesión. Los decanos, con el informe que proceda, elevarán las solicitudes al Ministerio.

1.513 NUEVAS PLAZAS PARA UNIVERSIDADES LABORALES

La Jefatura del Servicio de Mutualidades Laborales ha cursado a las entidades y Delegaciones Provinciales las instrucciones precisas para la adjudicación de 1.513 plazas de alumnos para las Universidades Laborales de Córdoba, Gijón, Sevilla y Tarragona.

663 de dichas plazas son para alumnos internos.

580 para alumnos medio pensionistas.

270 para alumnos externos.

El plazo de presentación de instancias en las Mutualidades y Delegaciones Provinciales terminará:

A) Para alumnos de la rama de formación profesional, industrial y agrícola (cursos de preaprendizaje y oficialía), el 30 de mayo. Los aspirantes deberán ser nacidos en los años 1944 o 1945.

B) Para la rama de bachillerato laboral superior y curso de transformación de bachilleres generales en bachilleres laborales, el 30 de junio. Quienes aspiren a estas plazas deberán tener una edad máxima de dieciséis años y poseer el título de bachiller elemental, general o laboral.

Para poder concursar a estas plazas, los interesados, además de cubrir el requisito de edad ya apuntado, deberán gozar de perfecto estado de salud, poseer los estudios que se especifican en cada una de las especialidades y reunir alguna de las siguientes condiciones:

a) Ser mutualista o hijo de mutualista.

b) Ser hijo de pensionista de una Mutualidad Laboral.

c) Ser pensionista de orfandad del mutualismo laboral.

Para el primer caso, el peticionario o sus padres tendrán que tener cubierto el período de carencia reglamentario en cada caso.

Con independencia absoluta de ser declarados "apto" en los exámenes y pruebas de selección, se considerarán méritos los siguientes: Ser huérfano absoluto, ser pensionista de orfandad, ser hijo de pensionista de invalidez y ser hijo de mutualista titular de familia numerosa.

En las sedes centrales de todas las Mutualidades Laborales y en las Delegaciones Provinciales se facilitará el modelo de solicitud y cuanta información y aclaraciones precisen los interesados.

CUATROCIENTOS MILLONES PARA CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Por la Dirección General de Enseñanza Primaria se ha distribuido la cantidad de 400 millones de pesetas entre las Juntas provinciales de Construcciones Escolares. Entre las distintas cantidades que se reparten figuran las siguientes: A la Junta de Badajoz, 17.500.000 pesetas; a Cáceres, 9.469.000; a Barcelona, 15.847.000; a Granada, 15.866.000; a Jaén, 14.885.000; a Madrid, 8.831.000; a Málaga, 16.557.000; a Murcia,

10.860.000; a Sevilla, 17.817.000; a Soría, 2.129.000 y a Zamora, 3.941.000.

PROTECCIÓN ESCOLAR A LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL CURSO 1958-59

Conocida es la labor que viene realizando la Comisaría de Protección Escolar. Uno de los aspectos más interesantes de su gestión es el de las plazas gratuitas en los centros no oficiales de Enseñanza Media.

En el curso último —el que ahora termina— se lograron así —y los datos se refieren sólo al Distrito Universitario de Madrid— 4.500 plazas de ese carácter. Numerosas familias modestas se han beneficiado de este modo de una acción política y cultural de nobles y legítimos fines.

Para el curso 1958-59 la labor asistencial va a intensificarse más todavía. Sólo en la capital, en Colegios Reconocidos Superiores, se ofrecerán a los escolares 3.554 plazas. En el resto de la provincia, 157 plazas. En las restantes provincias del Distrito Universitario madrileño, dichos Colegios ofrecerán 247 plazas. Están, además, las plazas gratuitas en los Colegios (también de Segunda Enseñanza) reconocidos Elementales, en las varias provincias del Distrito.

Pero hay, además, para ese mismo próximo Curso, previsto y dispuesto un paso de importancia. Lo hecho hasta ahora en el campo de la Enseñanza Media se va a exigir también en la Enseñanza Primaria, cumpliendo así los fines de la extensa obra de Protección Escolar que quiere realizar el Estado. Más de un centenar de Colegios madrileños de Enseñanza Primaria ofrecerán plazas gratuitas a los alumnos que reúnan las condiciones y requisitos exigidos por la Ley. Y en la medida adecuada se contará también con plazas del mismo carácter en los restantes establecimientos docentes de la provincia.

Las solicitudes para obtener estas plazas, redactadas según el modelo oficial que proporcionará la Comisaría de Protección Escolar del Distrito —instalada en el Pabellón de Gobierno de la Ciudad Universitaria— se presentarán hasta la una de la tarde del día 31 de mayo, en la citada oficina. También podrán ser presentadas en el centro en que el alumno desee seguir sus estudios; mas en este caso es necesario, para la debida validez, que el interesado entregue o envíe a la Comisaría de Distrito, dentro del plazo indicado antes, el resumen anejo que se acompaña a la solicitud.

Los peticionarios habrán de acreditar regularidad en sus estudios y escasez de medios económicos. Habrán de abstenerse de solicitar esta clase de beneficios los alumnos que hayan obtenido alguna calificación de suspenso en la convocatoria más cercana.

HORARIO DE TRABAJO DEL PROFESORADO EN INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

El MEN ha fijado el horario de trabajo del profesorado de los institutos nacionales de enseñanza media. Los catedráticos numerarios, los profesores especiales y los adjuntos numerarios tendrán cada uno a su cargo un mínimo semanal de doce

unidades didácticas, salvo casos especiales que se determinan. Los ayudantes becarios se encargarán de grupos, sin pasar de doce unidades didácticas semanales y sin trabajar en asignaturas distintas de aquellas para las que fueron nombrados.

A los catedráticos, profesores especiales y adjuntos numerarios, que con su asignatura no tengan suficiente número de unidades didácticas para completar el mínimo fijado, se les asignarán otras asignaturas afines, las necesarias para llegar a ese mínimo.

Si cubiertas en una cátedra las doce unidades didácticas semanales de todo el personal obligado a ello, quedarán más unidades por servir, se distribuirán éstas entre el profesorado, empezando por el catedrático de la asignatura y sus adjuntos y continuando por los de los afines, sin que de modo alguno se obligue a nadie a dar más de quince unidades semanales.

Los profesores que por su condición pudieran percibir derechos obvenacionales serán privados de ellos si no cumplieran con regularidad el horario de trabajo.

NUEVA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CÁDIZ

Se ha firmado un convenio entre la Dirección General de Arquitectura y la Delegación Nacional de Sindicatos, por el que el primer organismo citado construirá en Cádiz una Escuela de Formación Profesional en el barrio de San Severiano, en relación con el proyecto redactado por la Dirección General de Regiones Devastadas. El presupuesto de obras se aproxima a los dieciséis millones de pesetas, que una vez instalada la Escuela se elevará a más de veinte. La financiación de estas obras se realizará por los dos organismos mencionados, a base del 50 por 100 cada uno, pasando el Centro, una vez terminado, a propiedad de la Organización Sindical para que sea la Obra Sindical de Formación Profesional la que dirija su función docente. Este Centro está previsto para una capacidad de cuatrocientos alumnos en régimen de necesidades de la industria gaditana, facilitando la preparación de sus obreros especialistas. El Centro se elevará en terreno que ha cedido el Ayuntamiento de Cádiz.

REGIMEN DE ALUMNADO GRATUITO EXTERNO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La orden del Ministerio de Educación de 28 de marzo último que regula el régimen de alumnos gratuitos externos en la enseñanza privada ha despertado numerosas controversias y preguntas de las que se ha hecho eco la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social. La índole beneficiaria en extremo para miles de familias españolas, es un gran paso en las conquistas sociales de la política nacional. Recuérdese, a tal efecto, que si bien esta ordenación tiene una vigencia fresca, la obligación está establecida desde 1937 y concretada en el artículo 16 de la ley de Protección Escolar de 19 de julio de 1944. Por tanto, se puede afirmar que no es una

nueva imposición, sino la regulación de un sistema jurídico de política social de la enseñanza establecido desde 1939.

En virtud de esta orden, toda familia española que desee educar a su hijo en una escuela o colegio privado de Primera o Segunda Enseñanza tiene posibilidad de alcanzar para él una plaza de gratuito externo en el próximo curso académico. Se precisan para ello dos condiciones fundamentales:

Primera. Que la situación y circunstancias económicas de la familia les haga necesitar de esta ayuda, y

Segunda. Que la calidad del estudiante —o del que aspira a serlo— sea, por su aprovechamiento económico, merecedora de tal apoyo.

Si no se reúnen estas dos condiciones no debe solicitarse nunca el correspondiente beneficio de protección escolar.

LA PREVISIÓN Y EL SEGURO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Organizada por el Instituto Municipal de Educación, en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional y los organismos de Previsión y Ahorro, ha comenzado la Semana de la Previsión y el Seguro en la Enseñanza primaria, dirigida al Magisterio de Madrid y alumnos de las Escuelas Normales.

La primera lección fué explicada sobre el tema "El ahorro y la previsión", por el Inspector jefe de Madrid, señor Iniesta, con unas anotaciones prácticas del Monte de Piedad, a cargo del señor Millán.

La segunda corrió a cargo de José María García de Viedma Alonso, jefe del Departamento de Información y Difusión del Servicio de Mutualidades Laborales, que desarrolló el tema "Panorama de la Previsión Social española: el Mutualismo Laboral y sus realizaciones". Hizo una exposición previa del problema social que determinaría a los Estados a la necesidad de intervenir en busca de los justos cauces para la resolución de los problemas creados en el mundo del trabajo. Hizo a continuación un examen panorámico del desarrollo de la Previsión en España y de la obra realizada por el I. N. P., organismo que —dijo— "vería asfixiarse la plenitud de sus más modestos fines en el ambiente político de un Estado liberal, sin política social en sus planes de acción". Desarrolló el planteamiento que de la política social el Ministerio de Trabajo realizara en el doble frente "defensivo" y "ofensivo", y realizó una amplia exposición y desarrollo del "nuevo orden de Previsión que el Mutualismo supone". Expuso a continuación las ideas y diferencias existentes entre el I. N. P. y el Mutualismo Laboral, y efectuó un amplio estudio de este último en cuanto a su base legislativa, organización, prestaciones, inversiones, etc.

CURSILLO AUDIOVISUAL PARA PROFESORES DE IDIOMAS

La Agrupación Sindical de Profesores de Idiomas y Traductores, en colaboración con varias entidades culturales españolas y extranjeras, organiza un cursillo audiovisual para profesores de idiomas y traductores, bajo la dirección de don Andrés Se-

villa Satorre, Presidente de la Agrupación. El cursillo comenzó el 2 de junio, con una conferencia de apertura sobre "El Sindicato ante las modernas técnicas", a cargo de don Angel Sabador. El cursillo presenta los temas siguientes: "Principios en que debe apoyarse el uso apropiado de las ayudas audiovisuales", "Objetos muestras y modelos", "Proyección de dibujos fijos", "Cinematógrafo", "Viajes y excursiones escolares" y "Ayudas auditivas".

CURSOS DE VERANO DEL SERVICIO ESPAÑOL DEL MAGISTERIO

La Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio ha organizado cursos de verano, a fin de que en las próximas vacaciones estivales una parte de nuestros educadores primarios puedan conjugar el descanso con el cambio de su quehacer y la adquisición de nuevos conocimientos y técnicas pedagógicas.

El intercambio de ideas e impresiones, el contraste de su labor con la de otros camaradas, la convivencia y el diálogo sobre nuevos procedimientos didácticos ampliarán los conocimientos y facilitarán la solución de sus problemas profesionales.

Por todo ello la Jefatura Nacional del S. E. M. convoca los siguientes cursos de verano:

TURNOS FEMENINOS.—Cádiz: Curso primero, "Metodología de las matemáticas; números en color". Del 20 de julio al 8 de agosto, ambos inclusive. Curso segundo, "Medios audiovisuales de educación". Del 10 al 30 de agosto, ambos inclusive;

La Coruña: Curso, "Metodología de la geografía". Del 1 al 20 de agosto, ambos inclusive, y

San Sebastián: Curso, "La artesanía en la escuela". Del 20 de julio al 8 de agosto, ambos inclusive.

TURNOS MASCULINOS.—San Sebastián: Curso, "El canto y la música en la escuela". Del 10 al 20 de agosto, ambos inclusive, y

Palma de Mallorca: Curso, "Iniciación a la psicología escolar". Del 10 de agosto, ambos inclusive.

TURNOS MASCULINOS Y FEMENINOS.—Santander: Curso, "Escuela y medicina". Del 20 al 31 de julio, ambos inclusive. Universidad Internacional de Verano "Menéndez y Pelayo", y

Barcelona: Curso, "Teoría y práctica de la educación especial". Del 17 de julio al 4 de agosto, ambos inclusive. Colegio Mayor "San Jorge".

EL NOMBRE DE ANTONIO MACHADO A UNA CATEDRA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA MEDIA DE SORIA

En el Instituto de Enseñanza Media va a ser creada la cátedra que llevará el nombre de Antonio Machado, como recuerdo del poeta vinculado a dicha institución, en la que explicó durante varios años la cátedra de Francés. Esta cátedra, dedicada al poeta cantor del paisaje soriano, estará subvencionada por entidades y organismos provinciales.

EL CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

En nuestro número anterior dábamos cuenta de la creación de este Centro (Decr. 25-IV-58, BOE 15-V-58).

Por la importancia de su cometido, se amplían seguidamente los cometidos y fines del mismo.

La experiencia recogida durante el funcionamiento del Centro de Orientación Didáctica creado por O. M. de 27-XII-54, puso de relieve la conveniencia de dedicarse exclusivamente al perfeccionamiento de la Enseñanza Media. Por otra parte, la Enseñanza Laboral dispone de la Institución de Formación del Profesorado de este aspecto de la Enseñanza Media, creada por O. M. de 14-III-52, la cual lleva a cabo una obra importante de perfeccionamiento metodológico en esta rama docente.

El volumen de la Enseñanza Primaria y la trascendencia de su cometido exigen que el trabajo de las Escuelas reciba análogo estímulo, mediante la acción de un organismo específicamente dedicado al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones.

Dadas las conexiones existentes entre los campos de actividad de las mencionadas Instituciones, ha parecido conveniente iniciar entre ellas la debida coordinación, que irá acentuándose a medida que su desarrollo lo aconseje.

En consecuencia, y dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria, se crea el "Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria", dedicado al perfeccionamiento técnico de este grado de la enseñanza, así como de las actividades pre-, circum- y post-escolares y las de alfabetización y educación fundamental. El nuevo Centro contará con las siguientes misiones y servicios:

a) Reunir, ordenar y mantener actualizada la documentación de toda clase, tanto nacional como extranjera, relacionada con los objetivos, organización, metodología y rendimiento de la educación primaria, la educación fundamental y la educación de adultos, mediante los intercambios y las adquisiciones indispensables. En la documentación referida se comprende el mobiliario y material necesarios para las actividades de Enseñanza Primaria.

b) Realizar o dirigir estudios, encuestas y trabajos experimentales para el conocimiento científico de los diversos aspectos de la Enseñanza Primaria Nacional en orden a su perfeccionamiento.

c) Orientar y conocer la actuación de los Centros de Colaboración pedagógica y dirigir las Escuelas de Ensayo y Experimentación.

d) Formular y revisar periódicamente los cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria, los de Educación pre-escolar, fundamental y de adultos y las pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, así como las Guías Didácticas, normas de organización escolar y reglamentaciones que orienten y rijan las actividades de las Escuelas y sus Instituciones complementarias y de Extensión Cultural.

e) Promover, organizar y dirigir cursos, seminarios y reuniones para el perfeccionamiento profesional de los docentes primarios, exposiciones de trabajos escolares y concursos para estimular su preparación e impulsar la eficacia de la actividad de las Escuelas y disponer los medios

pertinentes para elevar la formación educativa de las familias.

f) Publicar libros, revistas y folletos de carácter pedagógico para orientar y actualizar la formación de los profesionales de la Enseñanza Primaria y proporcionarles elementos capaces de facilitar sus tareas y elevar el rendimiento de las mismas.

g) Facilitar orientación e información a las personas interesadas en el estudio de los problemas educativos de la Enseñanza Primaria, la educación fundamental y la educación de adultos.

Asimismo informará a los Organismos extranjeros e internacionales de análogos fines, previa autorización de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

h) Proponer a la Dirección General de Enseñanza Primaria las reformas e innovaciones de toda clase que aconseje el perfeccionamiento del sistema escolar.

i) Realizar estudios para el adecuado conocimiento de los escolares españoles en orden a una adecuación de las enseñanzas, métodos, programas y pruebas a sus características psicológicas y sociales.

j) Estudiar, promover y divulgar la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar, procedimientos de medida y calificación y cuantos contribuyan al progreso de la Enseñanza Primaria.

k) Asesorar a la Dirección General de Enseñanza Primaria en las cuestiones relacionadas con los aspectos técnicos de la educación primaria, la alfabetización, la educación fundamental, la educación de adultos y la extensión cultural de las Escuelas primarias.

El Centro contará con los servicios de un Director, del que dependerán un Secretario y los Jefes de Departamento y de servicios que convengan a su buen funcionamiento.

Los Jefes de Departamento y de servicio, expertos y demás personal del Centro, se seleccionarán mediante concurso entre funcionarios que pertenezcan a cualquiera de los Escalafones docentes dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria o especialistas destacados en los problemas y técnicas propios de la Educación Primaria, y los nombramientos se harán por tiempo determinado, que no excederá de dos años, pudiendo renovarse por igual plazo máximo.

Los servicios de información y de colaboración en encuestas o investigaciones que reclame el Centro del personal docente primario tendrán carácter obligatorio.

Por último, se ha previsto una coordinación de las actividades y servicios del Centro con los ya en funcionamiento, dedicados a la Enseñanza Media y a la Enseñanza Laboral.

EL INSTITUTO PSICOTECNICO Y DE ORIENTACION PROFESIONAL DE ARGENTINA

La revista *Plana*, de la OEI, informa sobre esta institución, anexa y dependiente de la Dirección General de Aprendizaje y Orientación Profesional, del Ministerio de Educación y Justicia de Argentina, que tiene las siguientes funciones:

a) La revisión de los menores desde el punto de vista psicofísico y psicotécnico, como complemento de la revisión médica realizada por los organismos pertinentes de la Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social.

b) El estudio de las condiciones físicas y psicofísicas que se requieren para el desempeño de los distintos oficios.

c) La organización de la campaña de propaganda de orientación profesional en todo el país.

d) La organización de una estadística del aprendizaje y de las escuelas o cursos profesionales y técnicos existentes en el país, así como de los egresados de los mismos.

e) La organización de una biblioteca y fichero de obras y asuntos relacionados con el aprendizaje, los cursos y escuelas de enseñanza técnica, la legislación del aprendizaje y del trabajo de los menores y las enfermedades profesionales.

El Instituto se compone, para la función específica que debe desempeñar, de: una División Psicopedagógica y Psicotécnica y de una División Médica.

La División Psicopedagógica y Psicotécnica funciona con las siguientes secciones:

1. Sección Psicotécnica: Que realiza: a) los exámenes psicotécnicos de aptitud; b) diagnósticos de aptitud; c) orientación profesional; d) cuestionarios; e) consultas e información.

2. Sección Psicopedagógica: Tiene a su cargo: a) la atención de menores con problemas de conducta; b) pruebas de nivel mental; c) orientación psicopedagógica; d) reorientación.

3. Sección Investigación y Psicoestadística: Le corresponde: a) el estudio y elaboración de tests; b) psicoestadística; c) el estudio de las profesiones, etc.

4. Sección Escuelas: Atiende lo relacionado con los exámenes de alumnos de las escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

5. Sección Biblioteca.

6. Sección Archivo.

La División Médica se encarga de efectuar el examen psicofísico de menores alumnos, como condición previa y necesaria para poder ingresar a las Escuelas dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, así como también de los menores de catorce a dieciocho años que deseando trabajar en la industria privada, deben para ello obtener la Libreta de Trabajo y Aprendizaje correspondiente, que le otorga el organismo pertinente de esta Comisión Nacional, previo el examen psicofísico a que se deben someter para obtener dicha libreta.

2. EXTRANJERO

EL PROBLEMA DEL ALOJAMIENTO EN LAS UNIVERSIDADES BRITANICAS

Las universidades británicas se están enfrentando con un grave problema. Su población universitaria aumenta extraordinariamente y sus posibilidades residenciales están agotadas.

La explicación de este crecimiento no deja de ser aleccionadora. Antes sólo ingresaban en la universidad quienes tenían posición económica capaz de subvenir los crecidos gastos que aquella exige o quienes, excepcionalmente preparados, ganaban alguna beca que les equiparaba a los económicamente poderosos. Pero hoy el régimen de ayudas permite que todo muchacho de condiciones intelectuales y de laboriosidad normales pueda seguir los estudios universitarios y alcanzar la preparación técnica necesaria para ocupar las profesiones intelectuales que la sociedad británica ofrece.

Y, por otra parte, no deja de ser también interesante señalar que muchos de tales estudiantes son los primeros miembros de sus respectivas familias que llegan a la universidad. Son los posibles iniciadores de una tradición, pero hoy por hoy, no tienen solera universitaria familiar.

La Comisión Británica de Subvenciones Universitarias, algo así como nuestra Comisaría de Protección Escolar, se ha enfrentado con el problema, y la Subcomisión de Residencias ha elaborado un informe (University Grants Committee. Report of the Sub-committee on Halls of Resi-

dence. H. M. Stationery Office. Londres, 1957), cuyas orientaciones resultan extraordinariamente aleccionadoras para cualquiera que sienta preocupación por la universidad y crea en su influjo social.

El informe parte del supuesto: que los estudiantes necesitan libros, relaciones sociales, formación superior, distracciones y trato con personas maduras y competentes. Y, por otra parte, que a la universidad corresponde dar las facilidades necesarias para que los estudiantes arraiguen en el ambiente universitario.

Con sentido realista se propone dos tipos de soluciones. En primer término, crear todas las nuevas residencias que sean posibles, y en segundo lugar, establecer hogares no residenciales donde el estudiante pueda hacer sus comidas, pasar la mayor parte del día estudiando y donde tenga sus esparcimientos.

Se propone que en la construcción de residencias, que no deben exceder de 150 plazas, se atienda preferentemente a los factores educativos: dormitorios-estudio individuales, bibliotecas y habitaciones para profesores, de modo que el estudiante conviva con personas ya formadas. Se estima que el éxito de una residencia como instrumento educativo depende, sobre todo, de la capacidad, personalidad y posición del director, y por ello el informe propone que este cargo se encomiende, siempre que sea posible, a quien desempeñe una función académica en la universidad, y se considere como mérito dentro de la vida universitaria.

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.

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

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:

24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maílo: *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.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maílo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.