

REVISTA NACIONAL
DE
EDUCACION

Año II

JUNIO

1942

S U M A R I O

EDITORIAL

PENSAMIENTO ESPAÑOL

José María Albareda: *Valor formativo de la investigación.*

TEMAS DOCENTES

Nicolás González Ruiz: *Doctrina de la traducción.* — Teodoro Wilhelm: *La profesión de la enseñanza y la formación docente en la Unión Soviética.*

LETRAS

Melchor Fernández-Almagro: *Geografía literaria de España.*

NOTAS DEL EXTRANJERO

La enseñanza en Argentina, Portugal, Suiza y Bulgaria.

REPORTAJES

El Jalifa visita el Instituto «Ramiro de Maeztu».

CRÓNICAS

Semblanza de José María Albareda. — Una estatua ecuestre del Caudillo. — En torno a la figura del Padre Manjón.

Documentación legislativa. — Notas bibliográficas.

EDITORIAL



CUANDO en el año 1401 concebía el Arzobispo D. Diego de Anaya y Maldonado las líneas fundamentales del Colegio Mayor de San Bartolomé, de Salamanca, la historia universitaria española inició la fase primera de su rumbo ascensional.

A partir de entonces la vida cultural de España habría de sentir la beneficiosa repercusión de aquella reforma. La eficacia de esta transformación tradújose en la necesidad de imitar su ejemplo. Así, en la misma ciudad de Salamanca aparecieron tres nuevos Colegios Mayores, a los que se designó con el nombre de Cuenca, de Oviedo y del Arzobispo. En Valladolid se fundó el llamado de Santa Cruz, y en Alcalá, el de San Ildefonso.

Desde entonces, y a través del tiempo, la tradición de nuestros Colegios Mayores traza la trayectoria del máximo esplendor universitario. El espíritu con que se fundó el que tenía más alto rango de antigüedad, demuestra el sentido profundamente cristiano de estas instituciones. Porque para crear el Colegio de San Bartolomé, el Arzobispo Anaya escogió un reducido número de estudiantes a los que habría de facilitar algunas de las casas que se hallaban frente al Palacio Arzobispal, siempre que aquéllos reuniesen la triple cualidad de ser virtuosos, honrados y faltos de medios de fortuna.

Representaba esto, no sólo un deseo de protección a la virtud moral de la pobreza, sino el estímulo de los más nobles atributos del espíritu humano. Había que ser estudiante para poder convertirse en colegial de San Bartolomé; pero era preciso, además, que una conducta de bondad y de rectitud ejemplares justificase este galardón.

Se ha exagerado, a través de todos los géneros literarios, la moral del estudiante universitario salmantino de los siglos XV y XVI. Pero, salvando las notas más agudas de este extremismo literario, queda latente un fondo de verdad: el de que entonces, como en todos los tiempos, había escolares que pensaban—con la petulante ingenuidad con que piensa la juventud—, que el cultivo de la inteligencia nada tenía que ver con el cuidado y desarrollo de otras parcelas del espíritu.

Contra esto se alzó no sólo la arquitectura física, sino la inmensa dimensión espiritual del primer Colegio Mayor de Salamanca. La moral de la juventud era y es, en efecto, tanto o más importante que su educación intelectual. Y a este cuidado se consagraron los Colegios Universitarios de España con un celo escrupuloso que contribuía a completar así la formación docente que nuestras juventudes recibían en aquellas viejas aulas imperiales.

La fecundidad de su misión está recogida por un comentarista imparcial con estas palabras: "Tan crecido número de varones ilustres (han producido), que por sí solos, cuando no hubiere otros en las Universidades y en el retiro de los claustros, bastarían a hacer célebre, entre todas las de Europa, nuestra nación española y a vindicarla de ser sus naturales poco aplicados al cultivo de las ciencias." En efecto, un doble fin cumplían aquellas instituciones. No sólo se trataba de que los colegiales se licenciasen o graduasen de doctores en cualquier clase de disciplina universitaria. Se tendía, además, a que aquellos recintos fuesen como bastiones inexpugnables donde la Fe católica daba, en los dominios del pensamiento, guerra sin cuartel contra los representantes del error.

Hoy, España ha recuperado el mismo brío espiritual de una de sus mejores épocas históricas. Por eso ha proclamado que la formación exclusivamente científica del individuo es de una imposibilidad metafísica comparable a la de una inteligencia concebida como valor independiente del mundo de lo moral. Acaso a esta aberración pudo llegarse a través de un período de supremo fracaso espiritual que culminó en la decadencia política del liberalismo. Fué la época en la que, al amparo de la llamada ciencia pura, se cometían las más tremendas profanaciones de la razón a las que ha podido llegar la torcida inteligencia de los hombres.

Pero ya no hay ámbitos acotados donde los principios de un imperativo moral puedan considerarse inaplicables. España quiere formar inteligencias que la sirvan en esta hora crucial de su historia. Y necesita a la vez espíritus que sientan hondamente toda la grandeza moral de la responsabilidad que pesa sobre cada individuo. En esta última dimensión, en la que se pretende abarcar la vida entera y el pensamiento unánime de cada escolar en una educación íntegra de su espíritu, la Universidad tenía que revivir sus antiguos Colegios Mayores, para recuperar otra vez su misión de grabar en nuestra juventud las verdades eternas de la Fe.

Pero para derrocar el viejo edificio de la Universidad anárquica que nos legó el liberalismo había que dar el primer combate en un frente que por incoercible e impreciso era de más difícil vulnerabilidad. Porque si dar nueva estructura a la organización de las disciplinas científicas universitarias es siempre una árdua tarea, cambiar el espíritu de la Universidad dándole un contenido nacional de servicio a la Patria e infundiéndola el hondo carácter religioso que ha sido el nervio fecundo de España en sus empresas imperiales, equivale a consumir sobre las ruinas de la decadente Universidad ochocentista la más decisiva y enérgica de las Revoluciones.

El Ministro de Educación Nacional acomete de este modo la ingente tarea de la reforma universitaria bajo este afán de supremo sentido religioso. España se esfuerza en reconquistar así el significado teológico y eterno de su cultura.

VALOR FORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN ⁽¹⁾

MI agradecimiento a la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, por la elección que me trae a este sitio, no necesita ir acompañado por una protocolaria declaración de modestia, porque está claro el factor decisivo de este nombramiento: la Real Academia me había designado sucesivamente becario de la Fundación Ramsay en 1932 y Profesor de la Fundación Conde de Cartagena en 1935; al reunirse en la España liberada, organizó un curso que di en Zaragoza en mayo de 1938. Mi vinculación a la Academia era cada vez más íntima y, al apreciar las cualidades que debe poseer el Académico, el juicio sobre mi labor tenía que ser deformado por el afecto: era considerado como de la casa; mis publicaciones eran publicaciones de la Real Academia; la Real Academia tenía ya ligado a sus actividades.

Para corresponder a incorporación tan plena a las tareas de esta docta Corporación, seguiré yo el mismo camino: suplir con el afecto, móvil de la voluntad y excitante del trabajo, las deficiencias propias que hubiesen tenido que aparecer en una valoración más ajustada y rigurosamente exacta de méritos.

Mi elección cubre la vacante de don Bernardo Mateo Sagasta, Profesor de Botánica de la Escuela de Ingenieros Agrónomos, de la que fué estimadísimo Director, Presidente de la Asociación de Ingenieros Agrónomos, Licenciado en Derecho, Diputado a Cortes. Fué político y técnico, como se advierte por los altos cargos públicos que ocupó: Director general del Instituto Geográfico y

(1) Discurso leído por su autor en el acto de su recepción en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, el 3 de junio de 1942.

Estadístico, Subsecretario de Hacienda, Director general de Correos y Telégrafos, Vocal del Consejo Superior de Agricultura, Industria y Comercio y de la Comisión Permanente de Pesas y Medidas. Iniciativa suya fué la Estación de Semillas de la Moncloa, fruto de sus visitas a otras estaciones extranjeras, sobre todo a la de Viena. Así es natural que, cuando ingresó en esta Real Academia, aportase, junto a un tema científico, una trascendental preocupación nacional; disertó sobre la *importancia del agua en la Agricultura*. El recuerdo de tales méritos sea justo homenaje a su memoria.

RAZON DEL TEMA ELEGIDO El carácter de esta solemnidad, tan excepcional para mí, hizome pensar que era mejor abordar un tema, común a la labor de los señores Académicos que hacer un estudio sobre materias que siempre será oportuno tratar con la intensidad y la paciencia que el tiempo de trabajo permitan. Hace varios meses ha publicado la Real Academia un estudio sobre el suelo: y espero ofrecer en el curso próximo la organización de más dilatadas tareas en la misma dirección. En esta hora de gratitud, mejor que un paso más de labor cotidiana, quiero traer unas reflexiones que, siquiera modestísimas, tengan algo de vividas y sugerentes, mezclen nuestro pensar por cauces comunes y produzcan en los demás frutos más profundos y eficaces que cuantos fuera yo capaz de presentar. ¿No creéis que podemos entretenernos todos juntos, unos momentos siquiera, pensando acerca del *Valor formativo de la investigación?*

Abordar el tema de la investigación sería realmente ambicioso por su naturaleza, por sus dimensiones amplísimas, por el recuerdo de que este tema fué tratado en ocasión análoga por figura de una experiencia y éxito investigadores tan relevantes como Cajal. Trataré yo tan difícil problema, desprovisto de afán filosófico o histórico; y desde luego, sin pretender aleccionar a nadie. Sobre un monumento, el arquitecto y el arqueólogo pueden decirnos muchas cosas valiosas; fuera también útil —al menos entretenido— que oyésemos a veces el ingenuo sentir y sano empirismo del obrero llamado a construirlo.

DIVERSIDAD DE LAS INVESTIGACIONES La *investigación* es palabra prestigiosa. Por ello, sin duda, oímos a veces cómo, celosos, dicen los investigadores: en tal materia no cabe investigar, en tanto que los afectados por la exclusión dicen: porque aquí se investiga exactamente igual que en otras disciplinas. Si investigar es profundizar, desarrollar, buscar nuevas adquisiciones, la mente limitada del hombre, situada en la Divina Creación, ha de encontrar en todas las direcciones nuevas rutas y posibilidades. En todo se puede investigar. La investigación no es monopolio de una ciencia. Pero el matemático, el jurista, el historiador, el químico, investigan de modo distinto. La simple observación del índice de necesidades que presenta cada investigador nos enseña que *son distintos los caminos y los instrumentos de la investigación*. Hay una *investigación documental o histórica* que opera sobre objetos, en actitud receptiva del observador, que clasifica o cataloga hechos, seres, datos: tal es la sistemática de las Ciencias Naturales o el trabajo de archivos e inventarios. Otra *investigación, la experimental o física*, se apoya en hechos o fenómenos provocados, intencionadamente dispuestos: así opera el laboratorio químico. Y existe, finalmente, una investigación *doctrinal o filosófica*, en que el pensamiento puro busca la resolución de problemas y hechos mentales. Este esquema, sin pretensiones de clasificación, tiene una realidad relativa.

UNIDAD Y VARIEDAD Personas cargadas de suficiencia hablan a veces, con tono despectivo, del entomólogo que describe particularidades que se reputan nimias, del historiador enfrascado en viejos papeles. Pero el sistemático de cualquier ciencia natural descriptiva ha de poseer un criterio estimativo, ha de establecer una valoración y una jerarquía de caracteres; junto a dotes de observación necesita espíritu crítico que distinga y afine. Los caracteres individuales, como los documentos, tienen un «peso», que hay que apreciar. El historiador no trata el archivo histórico como un archivo actual de correspondencia; sabe extraer, del fluir normal de los tiempos, los hechos significantes; sabe atender, a través de la diversidad vital, direcciones y tendencias. No hay solu-

ción de continuidad entre el conocimiento depurado del hecho y su interpretación. Hay un primer problema técnico, que es *saber leer*: pero en seguida viene el leer entre líneas, el *leer lo que no está escrito*. Y los incapaces de someterse a una disciplina mental, los fáciles sintetizadores y ensayistas, pretenden *leer entre líneas* sin *leer las líneas*, leer en blanco, discurrir sin que la inteligencia tenga que marchar entre los carriles de unas líneas por las que no saben circular.

Hay, pues, dos factores comunes, apreciables y valiosos, en este cauce de la investigación. De una parte, la *agudeza de observación*, que ve donde el atolondrado nada ve; el investigador no percibe los hechos o caracteres en un mismo plano formando confuso mosaico; los ve en relieve. De otra parte, este resalte o relieve de apreciación, esta *jerarquización de lo observado*, llega a ser plasmada por el investigador en una suerte de sistemas orográficos, con cumbres trascendentales y llanadas de maciza monotonía. En esta investigación hay, pues, densa labor de inteligencia, tarea mental, obra doctrinal o filosófica.

La hay también en la investigación científica o experimental, ya que en ella los fenómenos que se observan son intencionadamente provocados. Aquí la inteligencia toma no ya una posición receptiva y de interpretación, sino un papel activo, previo, que abre vías de penetración a través de lo desconocido, que prevé y se anticipa al fenómeno. Frente a una incógnita compleja, el investigador analiza influencias; supera y fija unas variables para atender al influjo de otras; desenmaraña el conjunto inabarcable y lo destrenza en haces de más sencillas relaciones. Desde el bloque de lo conocido, la inteligencia investigadora lanza sondeos de exploración, emite supuestos que hay que retraer o confirmar; el trabajo experimental responde a un pensar previo que lo encauza y al que pide consolidaciones y certezas. A su vez estas contestaciones, que la experimentación ofrece, pueden ser no sólo afirmativas o negativas; frecuentemente abren otros derroteros, plantean otras cuestiones, complican y fortalecen el enraizamiento de la mente en los hechos. Como el suelo para las plantas, los hechos experimentales son soporte y nutrición del pensamiento investigador.

Hay, finalmente, una investigación que no usa aparatos de laboratorio, ni colecciones de museo, ni archivos de documentos; investigación en que la razón exige una arquitectura, sistema de fórmulas o cadena de juicios. Pero este tipo de investigación doctrinal o filosófica, este fluir abstracto del pensamiento, aunque a veces parezca cruzar un espacio desprovisto de objetos sensoriales, tiene arranque en los hechos; algo así como los rayos catódicos, que parten de un electrodo para atravesar los tubos vacíos. Ha sido la mecánica y la interpretación de sus hechos lo que ha constituido los más abstractos capítulos de la Matemática.

Es, pues, cierto que instrumentalmente, en cuanto a los objetos que requiere, hay tipos distintos de investigación; el pensamiento investigador puede ser espectador e intérprete del natural desfile de los hechos o de las cosas; o puede asumir una función más activa, ser vanguardia promotora de hechos que él encausa y moviliza; o puede desprenderse de toda observación sensible para trazar nuevos esquemas mentales en el ámbito del puro raciocinio.

Pero no obstante esa diversidad, *algo hay común a todo esfuerzo investigador*. En primera línea, un *interrogante* a que contestar, un *vacío* que llenar, y unos *hechos* cuya solidez precisa juzgar, criticar, consolidar; todo ello exige a la par una construcción que aspire a realizar esas finalidades. Y como fondo, un *ansia de dilatación y de conquista*, servida por un pensar a un tiempo penetrante y ajustado; ansia de un *más allá* en el mundo de lo conocido, *insatisfacción* de lo ya dominado, aguijoneamiento que no se rebaja con hinchazones enciclopédicas. Veamos la

UNIDAD DEL CARAC.
TER INVESTIGADOR

Todo investigador necesita *estudio, orientación, estímulo*.

a) **ESTUDIO**

Hay jóvenes a quienes les gusta estudiar: *estudiantes estudiosos*. Todo estudiante debe ser estudioso, pero cuando el trabajo pasa de afición y deseo a profesión, se producen las quiebras.

De los estudiantes estudiosos salen los Profesores y los investigadores. Un Profesor es un *estudiante vitalicio*. Y un *investigador*, un *estudiante* que a esta condición de continuidad —*vitalicio*— une otra: *orientado*, dirigido; es una fuerza vectorial. La investigación es laboriosidad orientada. Y aun se puede añadir un tercer carácter, un factor de *estímulo*. Si está satisfecho, si ha hecho bastante, puede servir para pasear o rodar confortablemente por las ostentosas vías de las exposiciones brillantes; pero no para inquirir huellas, para buscar vestigios, para investigar.

Un estudiante japonés preguntaba al Profesor Ostwald, de parte del Ministro de Instrucción Pública de su país, en qué se podría conocer de antemano qué alumnos se distinguirían más adelante. Tal pregunta estimuló la curiosidad de Ostwald quien, después de dedicarle prolongada atención, afirmó que los estudiantes particularmente dotados no están nunca satisfechos cuando les ofrecen la enseñanza ordinaria, y se les puede conocer precisamente por este carácter. La enseñanza ordinaria se dirige, en profundidad y superficie, a los valores medios y, si un escolar está dotado especialmente, encontrará que lo que recibe le es insuficiente cuantitativa y, sobre todo, cualitativamente; exigirá más.

EL DEBER DEL ESTUDIO, FUNDAMENTAL Hay, pues, una *línea continua* que une al *estudiante* con el *profesor* y el *investigador*. En su arranque y en su longitud, hay un fundamental deber de estudio.

El *deber del estudio* para Profesores y estudiantes va comprendido en el deber general del trabajo para los hombres. Cada hombre *debe hacer algo*; y ¿qué *hace* un Profesor o un estudiante que no *estudia*? Ese deber individual va ligado a una necesidad de solidaridad social; llega a ser un deber de justicia social. Porque unos hombres hacen casas, y otros libros, unos extraen carbón, y otros levantan teorías, y todos aportan trabajo al mundo. Pero, ¿qué aporta un estudiante o un Profesor que no estudia?

El estudio, como todo trabajo, es una *justificación del vivir*, una ejemplar cuenta de gastos de un tesoro, de una energía, la vida; y ello, no sólo en la sociedad actual, sino en relación con las pasadas. Porque el patriotismo se levanta pensando en las grandes

obras pasadas; nuestros antecesores descubrieron mundos, fundaron ciudades, levantaron catedrales, escribieron novelas, dramas, obras místicas. Y nosotros, ¿qué hacemos? ¿Qué hacemos si somos estudiantes o Profesores y no estudiamos?

Hacer es tener. Hacer es transformar la fluidez del tiempo que transcurre en obras que quedan. Es como un cambio de estado. Minutos, horas, años que se condensan en realidades. Una diaria aportación estudiosa va formando un haber. *No hacer, es no tener.* ¿Qué tiene el estudiante o Profesor que no estudia? Papeletas en blanco, repeticiones anticuadas, esperando el ingreso de valores que se han perdido y las aportaciones que no llegan.

Desde el egoísmo o desde el altruísmo, para hacer por sí o por los demás, hay que estudiar.

Pero aparte de toda consideración útil, provechosa para sí o para los demás, tiene todavía otras razones el estudio.

LA CREACION Y EL ESTUDIO Poca amistad muestra quien deja la carta del amigo porque la letra es complicada.

La Creación es un pensamiento divino. La Ciencia no es sino un intento de deletrear ese pensamiento. Es como una revelación natural. El estudio lleva a Dios.

Los ignorantes iletrados ven en las primeras causas de los fenómenos el misterio, y creen. El estudio da a conocer primeras, segundas, terceras... causas de fenómenos, pero pronto se llega igualmente a las causas desconocidas, al misterio. Sólo la mediocridad enciclopedista puede alardear de suficiencia. Quien profundiza un punto, pronto encuentra el misterio.

De otra parte, la verdad no puede estar constituida por un enjambre disperso de especialismos; presiente conexiones y enlaces, anhela unidad, ve la pobreza de su saber. Todo son ciclos, curvas, períodos, movimientos, florecimientos, discursos y busca algo fijo. Toda variable es una función de otra variable que se llama independiente, que lo será con relación a la anterior, pero que a su vez es función de otra, de otras. Es independiente, relativamente. Nada que varía puede ser independiente. Absolutamente habrá una causalidad final, independiente de verdad.

**POR EL ESTU-
DIO..., HACIA DIOS**

En el Paraninfo de la Universidad de Königsberg hay cuadros que simbolizan las distintas Ciencias y las Artes. Fluir variable y complejo de los conocimientos hacia algo fijo y definitivo. Los preside la Teología. San Pablo, en el Areópago de Atenas, está predicando a los sabios el *Dios desconocido* que adoraban.

Estudiar no tiene tan sólo una utilidad individual o colectiva, ni se contenta con un influjo nacional o un dominio ideológico. El estudioso posee un rico panorama mental... que no le satisface, y levanta el espíritu, busca las dimensiones del mundo, y se convence de que son pequeñas. El estudio es camino de Dios.

La investigación necesita no sólo estudio, sino orientación, laboriosidad encauzada, dirigida. Por eso, sólo puede ser planeada por verdaderos directores: profesores, universitarios, ingenieros, rectores de Centros, altos técnicos de industria son los que han de saber suscitar un conjunto de actividades; los que pueden agrupar y articular, en torno a la resolución de un problema, la labor de los que bajo su dirección trabajan.

b) ORIENTACION

No basta trabajar; precisa *una ruta*.

Hay mentes que se sienten atraídas por todos los problemas y desparraman su atención en un mundo de actividades diversas; como los radios desde un centro, se dirigen en todas las direcciones y, al hacerlo por igual en todas ellas, resultan como superficies esféricas. La esfera es la imagen del hombre enciclopédico. Al querer caminar uno mismo en todos los sentidos se afirma una personalidad individualista, que quiere constituir un mundo cultural por sí mismo, que no busca enlaces, ni se apoya en labores gemelas. Las esferas tienen sólo puntos tangenciales de contacto, no forman calzada ni sillería; resbalan y ruedan entre sí, sin conexión ni engarce: viven en egoísta concentración; tienen una mínima comunicación —superficie mínima— con el exterior. Mínima y rebelde a la unión, a servir de apoyo o de enlace. Hombres aislados y autónomos, concéntricos, quizá de un alto valor personal, son totalmente impropios para la investigación.

HAZ DE LA INVESTIGACION Pero cuando se toma una ruta se estrecha el frente de avance, se renuncia a la multiplicidad de direcciones, se recorre sólo una línea y en su estrechez se ve la necesidad de ligarse a otras líneas, de formar haz, de buscar la amplitud mediante la colaboración. Todo investigador aparece con una atención vectorial, dirigida, orientada. Aguzando la mente, penetra y se extiende en un sentido, y para realizar trabajo sólido busca el contacto que salve su limitación; otro empieza donde él acaba. Su imagen es un hilo que, suelto, no tiene sentido; pero es apto para formar tejido. Entonces hay avance, vida, actividad, fecundidad; iniciativas que crecen. Cada director resulta estado mayor de un ejército.

Mostremos, de pasada, la evidente desproporción que se da en nosotros entre el número de los que deben ser primera línea intelectual y el número de los que bajo ellos debían trabajar. Cada ingeniero, por ejemplo, debería ser cabeza de muchas manos (peritos, ayudantes: para ello necesitamos una eficaz enseñanza técnica media). Cada Profesor, cerebro investigador de buen número de colaboradores. Precisa descubrirlos, formarlos, asociarlos.

La investigación requiere *laboriosidad orientada*. Sin fibras no hay cohesión —agujas de yeso, fibras de celulosa—, ni hay vida —fibras de músculos y de nervios—.

OBJETIVOS Orientación, dirección... ¿Hacia dónde?

A la investigación se le señalan objetivos distintos. Hay, en primer término, un objetivo que podríamos llamar, metafóricamente, *geográfico*.

Una avidez cultural, un deseo de ver, una insatisfacción del panorama cotidiano, lanza al hombre a viajar. Viajar puede tener móviles muy distintos. Se puede viajar con pura curiosidad de ver. Interesa todo. No hay predilección por la belleza de los caminos o por la utilidad de las visitas. Interesa saber cómo es el mundo, y este interés, un poco frío e intelectual, llega a ver tanto lo árido como lo ameno; interesa enterarse de cómo es la superficie de la tierra. Una pura curiosidad de recorrer sendas y de ver lo que hay detrás de lo ya visto, hace ir y venir por los

caminos enmarañados del mundo. Pero esto, en cierto modo, cuando no se trata de un técnico de la Geografía, es un viajar de lujo. Y sobre la indiferenciada llanura de la pura curiosidad, emergen atracciones, rutas dirigidas. Atrae la arquitectura de una época, la geología de una cordillera, el esplendor rebosante de un Centro científico. Ya no se trata de recorrer el mundo, se va buscando algo en el mundo. Sería una locura tener necesidad de algo y no dirigirse concretamente a su encuentro; el transitar sin norma por todas las rutas sabiendo que, unas sí y otras no, llevan a los objetivos necesarios a la vida. Tampoco sería recomendable suponer que todos los caminos están en el mapa, que todo se puede prever y dirigir, que no tiene interés salir de la senda y perderse un poco con intentos a los que no se ve objetivos inmediatos. Esto depende del sentido del viajero. Para muchos, salirse de la senda es perder el tiempo; para otros, puede ser descubrir tierras.

FIJEZA O PROFUNDIDAD El investigador ha de ser, en primer término, *un trabajador* decidido, pero además *dedicado*. Ha de hincarse en el tema; y el ahincamiento no permite saltar con ligereza de unas cosas a otras dispares. Sin trabajo concienzudo, prolongado, no hay investigación posible. ¿Puede usted mismo hacer estos análisis —preguntaba, en julio de 1934, en Bangor de Gales, al Profesor Gilbert Wooding Robinson— o tiene otras tareas que se lo impidan? Y este ilustre Profesor, hondo amigo de España, me contestó: «Tengo como importantísima tarea *evitar las tareas que me impidan realizar personalmente estos análisis*».

«No hay cuestiones pequeñas —decía nuestro Cajal—; las que lo parecen son cuestiones grandes no comprendidas. En vez de menudencias indignas de ser consideradas por el pensador, lo que hay es hombres cuya pequeñez intelectual no alcanza a penetrar el hondo sentido de lo menudo. La naturaleza es un mecanismo armónico, en donde todas las piezas, aun las que parecen desempeñar un oficio accesorio, son precisas al conjunto funcional; al contemplar este mecanismo, el hombre ligero distingue arbitrariamente sus principales órganos en esenciales y secundarios; mas

el prudente se contenta con dividirlos, prescindiendo de tamaños y de relaciones antropomórficas, en conocidos y desconocidos.»

CONCENTRACION El investigador necesita *cerrarse a muchas sugerencias*, para poder seguir su ruta. Es lo mismo que necesita todo hombre que se propone seriamente hacer algo.

Laboriosidad y orientación no son una misma cosa; pero tampoco son totalmente independientes. Balmes habla del cambio frecuente de tareas como de una forma de pereza. Y es significativa la doble acepción de la palabra *vago*.

c) ESTIMULO

No basta la laboriosidad orientada. Ha de agregarse un anhelo de superación. En la historia de la investigación se repite este hecho: se introduce o se precisa una magnitud, se descubre una técnica nueva para determinarla. Durante este período inaugural de esa técnica, viene un aluvión de investigaciones. Basta hacer desfilar casos y cosas ante este nuevo método. Pero a medida que pasa el desfile se empobrece y se va agotando el campo.

PELIGROS DE LA RUTINA Investigar es, para algunos, haber aprendido una vez muy bien una técnica y pasarse la vida aplicándola. Y así la necesaria continuidad degenera en rutina. Mientras, surgen en el horizonte otros intentos, otros temas e inquietudes. Pero el investigador sin empuje continúa pasando y traspasando. En realidad, ha dado ya cuanto podía dar, al no ser apto para tomar derroteros nuevos y, en su afán de supervivencia científica, confunde el esfuerzo de la marcha con la indolencia del ir y venir por una misma calle.

NECESIDAD DE LA GENEROSIDAD Semejante anhelo de superación, esencial al investigador, no es sólo problema intelectual, de formación amplia, de capacidad aquilatada, de elasticidad mental; incluye además un especial factor moral de generosidad. Factor moral que establece la bifurcación entre la con-

ducta del que, abroquelado en su posición de privilegio, evita el acceso de quien desea superarle y aleja la crítica, buscando el reducto aislado e indiscutible; y la conducta del que vive anheloso de colaboración y, aún más, de discípulos que le superen. Si se tratase del tema de la moral en la investigación, tendrían que surgir los problemas de honradez científica, laboriosidad y sinceridad, frente a los encendedores de fuegos fatuos y a los espejos de rayos ajenos; de sencillez, frente a los globos de vanidad —más altos cuanto menos densos—; de disciplina, frente a quienes buscan en la Ciencia una exención de deberes, un salvoconducto de contrabandos, un territorio sin ley. Pero no deberían tampoco olvidarse los ejemplos de generosidad de quienes piensan en la investigación más que en los investigadores, en la Ciencia más que en la organización de su cultivo, en la Patria más que en la profesión, en los discípulos más que en el auto-bombo.

PELIGROS DE LA SOLEDAD La investigación necesita estímulo. El investigador solitario, no tan sólo corre el riesgo de perderse si no posee una voluntad muy potente; se expone también a los riesgos de la deformación. El estímulo no es sólo un aliciente propulsor, sino una fecunda y amable crítica. Se intersectan y compenetran las proyecciones de distintos pensamientos. Esto aviva la producción y al mismo tiempo la afina. Calidad y cantidad salen ganando mediante este intercambio tan opuesto a la consideración del investigador maniático y aislado, ente raro casi excluído del conjunto social, porque va a lo suyo; y lo suyo nada tiene que ver con el conjunto humano, ya por tendencia aislante del propio investigador, ya porque el ambiente social juzga sin trascendencia aquel tema científico, mientras se apasiona por la última producción superflua y banal.

Yo no sé si en nuestra vida académica ha existido suficientemente el aleteo acariciante del estímulo. Sé de carreras torcidas por maestros faltos de fe, sobrados de descontento, sembradores de aquel nefasto: «y eso, ¿para qué sirve?» que, según exponía Rey Pastor, es la negación del espíritu investigador. Sé de Centros, como aquella Facultad de que nos habla don Eduardo Ibarra en

«Meditemos», en la que se frustraban y asfixiaban los anhelos de perseverancia en el estudio.

Si cada edificio es un contenido y un símbolo, podemos considerar las vidas humanas concentradas o estimuladas por construcciones distintas: la Catedral y la Universidad, como en tantas ciudades medievales; la Bolsa, el cinematógrafo, hoteles o almacenes, como en tantas ciudades modernas. Al investigador conviene la sombra bienhechora, el ambiente estimulante de un núcleo que reuna y compenetre; no simplemente de un núcleo que reuna, pero que en su superficialidad, ausente de ideales, sea incapaz de compenetrar nada.

UNIDAD DE CARACTERES DE LA INVESTIGACION

Y esta es la unidad de caracteres que requiere el investigador: laboriosidad, orientación, insatisfacción: es decir, solidez, dirección, anhelo. ¿Queréis una imagen de ello?: ved la pétrea aguja de la catedral gótica. Desarrollar este modo de ser tiene indudablemente valor formativo.

Y ¿QUE ES LO FORMATIVO? No conozco ningún plan docente que fabrique robustez para las inteligencias, claridad para el juicio, amplitud para la reflexión. Veo que de los mismos estudios salen entendimientos sin coincidencia; veo que de distintos estudios salen mentes claras.

No creo que una disciplina tenga el monopolio de la formación; hay menos motivo que el que pudiese existir para que un deporte tuviese el monopolio de la formación física. Veo el valor formativo de la Gramática, magnífica constante de las lenguas; y el valor de todos los idiomas, precisión modeladora, dilatación de cultura; y el de la Matemática, lógica de la construcción mental; y el de las Ciencias Naturales, formas, problemas, enigmas de la materia y de la vida; y el de la Geografía y la Historia y la Filosofía... Y todo eso, separado o junto, me da —del mundo y de mi vivir— una imagen sin médula y sin finalidad... Después de todo eso, no se acaba de entender para qué vive el triste o el

leproso. Toda ciencia humana, todo tipo de humanismo, aisladamente, nos deja fríos, opacos, indiferentes... La vida sólo tiene sentido y valor, luz y vibración, cuando en lo humano incide el rayo divino.

Me siento junto al río y contemplo la serenidad de su caudal; vuelvo uno y otro día, y se me graba su continuidad. Aguas que descienden al mar uno y otro día; y el río no se seca. Y en el mar no se acumulan todas las aguas de un planeta desangrado; porque por encima del mar y de la tierra hay un sol, que levanta nubes. También los espíritus descienden —cansancio, decaimiento, perversión— si no hay una fuerza superior a la humana, un sol de justicia, que los levante. El río tiene valor formativo.

Primavera del 36 en Madrid. Los domingos en Cuatro Caminos, en Tetuán, en Chamartín, hay formaciones con banderas rojas y puños en alto. El autobús cruza hacia la sierra. Y entre las serenas moles graníticas del Guadarrama, el Gobierno y su Prensa, los dominadores hostiles a la médula del genio español, parecen una pobre burbuja de historia. El Guadarrama tiene valor formativo.

Y ese árbol o esa brizna de hierba que elabora la mayor parte de su sustancia con el producto de las combustiones y respiraciones, con ese gas que ya no puede arder ni encender, ni vivificar nada... Unas hojas al aire, unos rayos de luz... Y la luz de lo alto hace que un gas sin energía ni figura, inadvertido, forme con el agua dulzura de azúcares, féculas nutritivas, resistencia de celulosas. Una hoja al aire tiene valor formativo.

Todo lo que hace pensar desarrolla la inteligencia. Pero, ¿qué es lo que no hace pensar? ¿Dónde hay caminos que no sirvan para andar? ¿Dónde hay una ciencia que no sea formadora?

VALOR DE LOS METODOS Se dice frecuentemente que hay que cultivar en la enseñanza *lo que es formativo*, rechazando los estudios que no tienen ese carácter. Hay «disciplinas» que forman efectivamente; pero también hay «métodos» que forman. Hay que pensar en qué medida «lo formador» está en el «contenido» o en la «manera». Hay quienes describen un objeto de arte de modo análogo a como clasificarían coleópteros. Todas las cosas pueden

considerarse en variedad de aspectos; todo lo que existe tiene una razón de ser y es apto para ejercitar el raciocinio. Decía Ernesto Hello hablando de Dios: la cosa más pequeña ya se le parece; la mayor no se le aproxima todavía. Su nombre está escrito sobre cada brizna de hierba y sobre cada esfera celeste.

Todas las cosas responden a un plan: la Creación realiza un pensamiento divino. Por eso la consideración de las cosas posee energía formadora.

Hay que alarmarse un poco cuando se exagera la idea de que los Centros docentes —la Universidad— no basta que enseñen, y se añade: es preciso que eduquen.

Es muy cómodo cargar a la Universidad todo el «debe» de la formación escolar; pero esto es tan estúpido como el clásico «hablar mal del gobierno».

Ya sabemos que, aun en las ocasiones más lamentables, se ve la revuelta, se oye el alboroto, se palpa la anormalidad; pero el trabajo retirado y fecundo, la labor asidua, fiel, callada, ni se ve ni se palpa.

Hay que enseñar y hay que educar, que es mostrar camino y llevar por él. No hagamos dos polos antagónicos con la educación y la enseñanza. Hay ideas vivas que calan o modelan.

VALOR DE LO TECNICO Se niega a veces a lo técnico capacidad formadora. Pero es demasiado parcial considerar lo técnico como material. Felices coincidencias viajeras pueden ligar —así fué en mi caso— una visita a Munich y Königsberg. Se tiene así la suerte de conocer el *Deutsches Museum* y, a lo largo de sus cientos de galas —las minas en los subterráneos, su beneficio, las comunicaciones de todas clases, su evolución, descubrimientos químicos, etc.— una magnífica representación del gigantesco desarrollo de la Técnica.

Allí se ve cómo el progreso técnico va desarrollando y confirmando ideas; cada máquina, cada aparato, es la valoración, la confirmación de una serie de deducciones; la razón ha seguido un largo camino: ideas, planteamiento, cálculo, resultado, y, al final... la máquina se mueve; la razón ha caminado bien. ¡Vale esta

visita por una inoculación preventiva para vivir en la ciudad de Kant? La técnica es algo más que materialismo.

**DEFORMACION DE
LA INVESTIGACION**

Cuando se quiere *hacer de todo y con todo investigación*, surge la ligereza, la producción vana y la perturbación. Se confunde la busca de un objeto con una narración de trabajos; y el trabajo pierde toda la condición de trabajoso. Se cuenta lo que se ha hecho, resulte lo que resulte; o aunque no resulte nada. Se confunde el itinerario con el paseo que no va a ninguna parte, con tal de que se realice por una zona solitaria muchas veces. Decía el Prof. Georg Wiegner, mi querido maestro en Zurich, que se publica demasiado. Se toma el hablar como un deber y no se reserva para cuando se tiene algo que decir. Y al mismo tiempo se descuida la solidez en la formación, se menosprecia lo que tiene valor continuado y básico: el dibujo, la paleografía o el análisis químico. Hay que estar al tanto de la novedad del mes, aunque se ignore lo que se conoce hace cincuenta años, hace un siglo. Se pinta sin saber dibujo; se divaga o interpreta sin saber alcanzar valores documentales o analíticos. De ahí lo dañoso y perturbador de una introducción prematura en la investigación; que ésta ha de ser madurez de un concienzudo desarrollo.

El aliciente investigador no ha de llegar a enturbiar la serena claridad de la enseñanza. Pero *preparar material para el trabajo investigador* cabe perfectamente en muchas enseñanzas. Investigar puede ser, a veces, realizar trabajos de técnica difícil o especialísima. Pero no hay que poner la investigación exclusivamente en lo complicado y difícilmente accesible de unos métodos. Investigar puede ser también, y con mucha frecuencia, realizar lecturas o determinaciones corrientes, orientadas por un pensamiento nuevo. No hace falta que la investigación esté en la originalidad del método; está en el propósito, en la intención orientadora; y así, transcripciones y análisis, que pueden ser objeto de una enseñanza general, pueden servir directamente a la investigación.

La limitación es carácter esencial de lo humano. Por eso ye-

rran cuantos simplismos extravasan criterios acertados y los derraman fuera del área de su validez.

CULTURA SUPERIOR E INVESTIGACION *La investigación* tiene por sí misma un alto valor espiritual y utilitario; pero además *posee valor formativo*. Sería absurdo pensar que toda formación de cultura superior haya de ser formación investigadora. Hay en el mundo, en la misma zona de la cultura, muchas cosas que hacer, que no son investigación científica. Pero el hombre formado para las empresas investigadoras ha desarrollado un conjunto de aptitudes que le hacen capaz de acometer otras tareas. Investigar no es una labor aparte del resto de las humanas actividades, desenraizada del nervio vital y humano que comunica su impulso a la espléndida diversidad de nuestros trabajos. Investigar no es tomar un camino estrecho, larguísimo, inacabable, sin más salida que continuarlo, sin posible evasión a otros horizontes. Aprender a investigar es aprender también otras líneas y rutas.

Alguna vez podrá darse la formación investigadora mecánica, seca, que haga del investigador una máquina. Pero la rutina es defecto humano, no es defecto privativo del investigador.

LAS CUALIDADES HUMANAS Y LA INVESTIGACION El investigador bien formado necesita y desarrolla *valiosas cualidades humanas*. Espíritu de iniciativa, frente al adocenamiento profesional; concepción de planes, en vez de dejarse llevar por la corriente de los días; laboriosidad ordenada; realización concienzuda, que es visión aquilatada de las cosas que, veíamos, se llaman pequeñas, y sin las cuales las llamadas grandes son ficción y mentira; raciocinio seguro y al mismo tiempo ágil, para tender nuevos caminos ante obstáculos inamovibles; seria valoración de los testimonios, que ni admite lo indocumentado ni toma por prueba documental un aluvión de insensateces, porque matiza y discierne y sabe que a la certeza se llega estimando la calidad más que girando al choque de la cantidad caudalosa y charlatana; enfoque de conjuntos, mapas en que se perciben totalidades sin perder el

detalle analítico; estrategia que liga el objetivo en cada movimiento o acción, es decir, adecuada correspondencia entre el plan general y la aportación monográfica y a su vez entre la monografía y sus fuentes documentales, que vienen a ser reserva inmensa de la retaguardia, porque la investigación no se propone iluminar un espacio o un pasado oscuro, sino más bien encender la luz del pasado o del recinto oscuro para iluminar principios que, al ser generales, son actuales.

La investigación aviva y desarrolla las ideas de *causalidad* y de *finalidad*. Ciertamente puede haber una investigación menguada, sorda a estos llamamientos. Cuando llegamos a una ciudad quizá podamos encontrar a un erudito que no conozca más que una parte de un monumento y que pase su vida sin ver más, sin interesarle más, y puede hacernos pasar horas ante aquella piedra, ante aquel manuscrito, sin saber mostrarnos las calles donde hay un hotel. ¡Raquítica investigación la que, atada a un solo objeto, no conoce la ciudad, ni el trazo de sus calles, ni un plano o su vista desde la torre interior o desde el cerro cercano, ni las carreteras que la circundan, ni los edificios que la enaltecen; la que, viviendo en la ciudad, no sabe hacernos el programa de nuestra estancia, porque no quiere saber desde dónde venimos ni hacia dónde vamos! Raquítica es toda investigación que no aumente el índice de refracción de nuestro espíritu para ampliar su ángulo de visión, su capacidad de comprensión, compatible con todas las limitaciones de la especialización que impone una técnica directamente ejecutada.

INVESTIGACION, VIDA Hay muchos católicos, turistas o eruditos que, al recorrer el recinto de la catedral, se detienen ante este capitel o aquel retablo o llevan su vista desde la policromía de las vidrieras hasta la suave luz del ábside, analizan una figura y observan aquella bóveda, mientras pasan y traspasan las naves... y no han visto dónde está el Sagrario. Antípodas del Santo de Asís: «Dios mío, y todas mis cosas». Investigar no puede ser perderse en las ramas.

La investigación no es un decorado, sino algo sustantivo; no

es cubrir las paredes de cuadros, sino hacerlas soporte de unas pinturas que además de una técnica tienen un sentido.

La investigación, por ser vida, está llena de enseñanzas y equilibrios vitales.

La vida es crecimiento y fecundidad.

La investigación está estrechamente ligada a la vida, y así presenta una diversidad multiforme. Aún hay quienes, confundiendo la investigación en conjunto con alguna de sus partes magníficas y respetabilísimas, partes al fin, hablan de la Universidad como asiento exclusivo de la investigación. Parecen ignorar, por ejemplo, los enormes equipos investigadores que trabajan en la gran industria al servicio del progreso técnico de determinada fabricación. No es momento para aportar las enormes cifras de técnicos investigadores empeñados en el empuje continuado de una industria en continua progresión y desarrollo.

Las cosas forman parte de un conjunto, tienen un ambiente, un sinnúmero de conexiones y aspectos. Hay que verlas, hay que buscarlas y vivirlas. Un despacho es un museo de problemas disecados en notas, en las que se extinguió el tono vital que tenían en su medio. Cuanto más mecánicos son los problemas, tanto más satisfactoria es su resolución en un despacho. Pero las cosas vivas y complejas, al ser extraídas de su recinto esencial, caen como hojas secas sobre la Babel de una oficina mecanizada.

La investigación es vida; y la vida se integra conjugando un factor interno, de recogimiento y separación, con una corriente de comunicación continua con lo externo.

La vida material necesita membranas, tejidos aisladores, cubiertas, cortezas, epitelios; pero también necesita la continua corriente nutritiva que le viene de fuera. La vida de la inteligencia surge de la unión de la reflexión, que es aislamiento, con el estudio, que es comunicación. Esta vida, como la de los organismos, puede sufrir así por carencia como por hipertrofia. Lector que devora libros, pero que es incapaz de producir ideas, no asimila, no aísla, no incorpora. Mente ágil que no se somete a disciplina de estudios, decora la producción intelectual con acrobacias felices e ingeniosas; pero le falta instrucción adecuada para no caer en

el raquitismo. Muchas inteligencias fuertes se han consumido en minguadas tareas porque no buscaron nutrición adecuada a su potencia asimiladora; no alcanzaron los problemas hondos y actuales; no se articularon con nadie; se contentaron con «pensar por cuenta propia» y prefirieron ser tenidos por originales a ser coartífices de ingentes capítulos de la Ciencia moderna. Mas son bien conocidos los casos opuestos; el del que habla mucho, porque lee mucho y sabe repetir; o el del que lee y proyecta, mas gastando en ello todas las fuerzas sin llegar a realización alguna. La vida necesita ligar estos factores, sintetizar la comunicación y el aislamiento, abrirse al mundo, cerrarse a cuanto la dispersa y esteriliza. «El Señor es mi horizonte y mi refugio.»

COMPLEJIDAD DE LA INVESTIGACION Esta eficaz conjunción de caracteres se da, inexcusablemente tiene que darse, en la investigación. Que investigar requiere tanto un pleno *conocimiento bibliográfico* del tema que se afronta como el desarrollo, sobre él, del *pensamiento propio*.

Por eso la investigación esencialmente es vida científica; y su valor es claro: pasa de lo verbal a la realización; exige saber hacer a la par que *saber decir* lo que han hecho los demás. La investigación es el desarrollo y el crecimiento de la Ciencia; esfuerzo, empuje ascensional.

Hay en el mundo una tendencia hacia la nivelación: inmensas honduras oceánicas, en las que se sepulta el material arrancado a las cumbres. En el mundo físico la Naturaleza nivela rellenando valles y depresiones con los arrastres de la altura; en el mundo del espíritu, junto a la acción demoledora del chisme y la zancadilla, hay también nivelaciones ascendentes. El maestro levanta hacia sí a los discípulos, forma escuela: llanuras de elevación en las que, para seguir ejerciendo magisterio, precisa mantener un continuado esfuerzo ascensional. El mundo físico juega con un material constante, que levanta y derriba; lo que un día es bloque de la cumbre, podrá ser luego triturado, corroído, deshecho —sedimento marino—; y después, tras honda metamorfosis que vuelva a darle cohesión, puede subir de nuevo a las cumbres. Se

opera con el mismo material, movido por empujes anteriores o por arrastres de la intemperie. Pero en el mundo del espíritu hay algo más que estos juegos: hay producción, hay construcción, impulso creador en que el alma deja trascender lo divino de su origen. No hay desnivel fecundo y estable, porque el estar levantado en alto debe ser «para atraer hacia sí todas las cosas». Para que otros trabajen y hagan lo mismo que quien está en la altura. La altura, en el mundo del espíritu, no es patente con derechos de autor o de inventor; es modelo que difundir. La fecundidad consiste en hacerse innecesario. La esterilidad en procurar quedarse solo.

GENEROSIDAD En las llanuras del saber, el empuje interno del investigador hondo yergue culminaciones, pequeñas elevaciones, vértices agudos o dilatadas cordilleras. Hombre generoso, entrega a sus discípulos la totalidad de su saber y el fruto maduro de su pensar; entonces esta cumbre científica influye en cuanto le rodea y le va levantando hasta su nivel propio; actuando sobre ese nivel, los discípulos de mayor empuje le rebasarán; se cumplirá aquella definición del *buen profesor*: «*el que saca discípulos que le superan*».

Frente a esta posición, el estático y enquistado egoísmo del que quiere hacer de una culminación inicial, un privilegio vitalicio. Y como esto es difícil, porque el mundo está abierto y el viento sopla en todas partes, cuando lo que rodea al investigador se levanta hasta él mismo, a pesar suyo, reacciona en una grotesca indignación.

Que hay dos maneras de elevación. La que procede del empuje interior y la formada por proceso erosivo que derrumba cuanto hay en torno. Esfuerzo propio o hundimiento de lo que rodea, como esos pobres cerros sedimentarios que parecen alturas y no son más que la posición fósil de un trozo de tierra que no fué arrastrado, como los contiguos, a sepultarse en lo hondo. Toda elevación verdadera necesita un empuje continuo; porque toda elevación verdadera debe ser a la vez elevadora de los demás, a más de que para mantenerse y no ser alcanzada, necesita reno-

var su esfuerzo en la carrera a la altura. Subir para hacer subir, para derramar gérmenes vivos de un hervor que levante los valles y ponga la pobre y abandonada partícula de la hondonada en la cumbre enhiesta.

PRODUCCION Y CRITICA La investigación es también producción frente a la hipercritica demoleadora, a eso que podríamos llamar «exceso de juicio». El mundo parece a veces dividido en dos grupos: los que producen y los que juzgan. Producir acertadamente exige juicio y crítica; además, la desgraciada amplitud de las deficiencias y desvíos humanos impone tareas juzgadoras. Pero es más fecundo producir que dedicarse a juzgador espontáneo. Hay, además, que cuidar de que no se hipertrofie el área útil y necesaria del juicio, ni se consuma una parte excesiva del caudal de las humanas actividades en examinar, valorar, purificar, ordenar expedientes, trámites. El mundo no puede dividirse en productores irresponsables y espectadores críticos. El que produce ha de tener un hondo sentido de *responsabilidad* y de *autocrítica* depuradora de cuanto va creando; el que juzga necesita un directo conocimiento de las realidades sobre las que opera y un vivo deseo constructivo en toda su actuación.

Ambas cualidades, producir y juzgar, se conjugan en la investigación. Ninguna investigación puede acometerse sin el juicio exacto de cuanto se ha hecho en la propia zona de conocimientos y sin una capacidad de superarlo, mediante aportaciones merecedoras de favorable valoración. Producción aquilatada y juicio constructivo.

Nuestro peligro, más que en el exceso de vana producción, está en el exceso de un juicio espectador o perturbador. En aquella España llena de posibilidades y crecimiento de 1930, hubo unos hombres para quienes España era sólo un problema jurídico; tan sólo precisaba dilucidar si se mantuvo la Constitución o se había faltado a ella; España no era un problema vivo; era simplemente un pleito.

Vimos luego plantear una reforma agraria, al margen de la extensión de los regadíos; no sólo al margen, sino cercenando su

crecimiento, deteniendo el ritmo de su desarrollo; mucho más que crear riqueza interesaba el distribuir, el repartir, aunque fuese pobreza.

Muchos de nuestros Ingenieros tienen que lamentar y lamentan la absorción de la mayor parte de sus actividades por asuntos de derecho administrativo.

Asistimos a una inflación de nuestras Facultades más puramente científicas, las de Letras y de Ciencias, determinada, no por la producción científica y técnica, ni por el anhelo de vitalizar tantas y tan excelsas zonas científicas desiertas, sino por la difusión de una enseñanza media, cuyo carácter, radicalmente uniforme, no es precisamente el estímulo de la producción.

Nuestras Universidades desean descargarse de un aluvión de ajenos exámenes, que perturban su vida esencial, docente y productiva.

INVESTIGAR ES PRODUCIR En el fondo del espíritu investigador hay algo que se rebela contra la sola tarea de ordenar, catalogar, juzgar, reunir o distribuir lo existente; quiere producir, crecer, dilatar. Hay un parentesco notorio entre el espíritu investigador y el que construye, coloniza o produce. Hacer lo que no está hecho, en vez de seguir la rutinaria senda del fácil y cómodo trabajo. Mirar hacia arriba. Conservar sin producir, desemboca en la ruina.

Bien está que en todos los órdenes, frente a los bárbaros que talan, surja el criterio conservador; pero hay que renovar y repoblar; no podemos hincar la ilusión en reproducir estrictamente etapas históricas, de cuyo cuadro exacto el pintor elimina los colores que no le favorecen o los problemas que le dan carácter arcaico.

TRADICION Y RENOVACION Vivir como si nuestra vida empezase hoy, como si no tuviésemos normas fijas, valores permanentes, caudales del pasado, es ignorancia y presunción ridícula; y lo es también pretender vivir como si todos los días y todos los años

no se fuese deshojando y renovando paso a paso el calendario del tiempo, del continuo vivir, del permanente mudar.

Hay que procurar la curiosa y movida agilidad del pasar y traspasar, pero también hay que avanzar: hay que *tra-ducir*, pero también hay que *pro-ducir*.

La investigación es educadora, fomenta la actitud humilde, el ininterrumpido deseo del más allá, el incesante afán de saber más; descubre la pequeñez de lo alcanzable ante la inmensidad de lo desconocido. Además el investigador, antes que investigador, es hombre; se da cuenta de cómo las inteligencias más aguzadas de la Humanidad, tras larguísima preparación y profundo pensar, llegan a pergeñar unas elementales e insuficientes explicaciones sobre lo que es un átomo o un corpúsculo celular. Ved las conquistas a que llega en su máximo empuje la inteligencia humana.

Por eso la investigación debe curar de esa actitud de suficiencia, torre de marfil en que se encastilla la petulancia dominadora. La petulancia está en razón inversa de la documentación; nadie se juzga tan alto como el hombre indocumentado.

No hay ángulo mental bastante abierto para abarcar seriamente el conjunto esencial del conocer humano. Reconocer la propia dimensión es más formador que forzar los lados.

INVESTIGACION Y REALIDAD La investigación no aleja de la vida. El hombre enciclopédico ansioso de beber en todas las fuentes de la cultura, está probablemente más distanciado de una visión real o práctica de la vida que el investigador, que lleva su interés científico a caballo de un vivir realizador, rico en complejidades y en menudos problemas cotidianos. Lo enciclopédico lleva al simplismo de las síntesis pretenciosas; sobre el mapa del mundo sólo ve grandes urbes; vivir en una capital a la que afluyen redes ferroviarias y vías de todas clases, en cuyas calles se alinean grandes edificios centrales de la cultura, del poder, de la riqueza o de la diversión. Pero fuera de eso, el mundo tiene el encanto de valles apartados, de cúspides solitarias, de remansos acogedores, de fecundas llanuras. El hombre sintético desprecia

todo lo que no sea volar en avión, y ¡hay tantas cosas en el mundo que sólo pueden ser conocidas recorriéndolas a pie! El profundo conocer requiere familiarización con los temas, y no cabe difundir la familiarización, que es de naturaleza íntima y limitada.

Hay conceptos e ideas a las que se pueden reprochar fallos y crisis; pero en realidad no tienen la culpa de que el espíritu humano haya querido verlos con dimensiones desorbitadas. Podrá hablarse con descontento de la ciencia y de la investigación si se ha llegado a pensar que la ciencia y la investigación lo son todo en el mundo, que no hay ningún problema que resolver ni otro ideal que anhelar sino el puro conocimiento de las cosas. Es entonces cuando se opone a esta visión intelectualista el vigor, el dinamismo, el sentido práctico, la coordinación y equilibrio que representa la vida.

No hay por qué no encarecer la excelsitud del conocer, pero no podrá ser estable una ciencia deshumanizada que llegue a borrar esta cosa tan ligada a mí mismo como es la vida.

La investigación es vida y la vida no admite destrenzamiento; es el triunfo de la unidad, de la coordinación, del entronque, de la influencia; es la superación de todas las diversidades de forma en el íntimo fluir de lo que permanece; es el río a través de la variedad de los accidentes de la cuenca; es la fuerza que enhebra la diversidad de los actos y de las cosas con el hilo de una finalidad. Y entonces, la investigación, que es vida, no puede verse desligada del hecho total y mucho más amplio de la vida. Es una parte de ella y tiene que servir a la vida. Y la vida, en su continuidad, busca derramarse; un sentimiento de insatisfacción la impulsa a salir del cauce único, del derrotero trillado. También el río, que nuestra efímera estancia sobre la tierra considera fijo, va alterando su cauce y lo profundiza continuamente, y abre nuevos caminos a la perenne circulación de sus aguas. La investigación ha de servir a la vida, y ésta, a su vez, le inculca un anhelo de servir, un perenne buscar el más allá.

La investigación no es un valor independiente. ¿Qué puede haber independiente en el mundo? La investigación ha de servir: lo que no sirve a nada, no sirve para nada. Servir es su-

prema grandeza de lo humano, frente a todas las rebeldías más o menos encubiertas. En épocas pasadas —¡y quién sabe si en actuales supervivencias del pasado!— habréis oído como una nota de excelsitud de las corporaciones científicas: Todo eso —todo eso era la vida y el honor nacionales— se queda a la puerta; nosotros no tenemos por qué entrar en ello; la Ciencia nada tiene que ver con esos problemas... Sí, el científico desde las prominencias del cosmos se constituye en superior espectador de los acontecimientos; allá abajo vivirán los demás mortales con sus pugnas, dificultades y tragedias; allá abajo se desarrollarán catástrofes, surgirán ideales, se exaltará o se hundirá la Patria, se vigorizará o se corroerá la sociedad, triunfará o hará bancarrota una economía, ejercerán el Poder hombres austeros o malhechores...; pero los *sabios* están demasiado altos para ocuparse de estas menudencias.

FALSA INVESTIGACION Nadie se adhiere, sin más, al absurdo; y si este absurdo lo hemos oído proclamar, es porque implica una mezcla de egoísmo e insinceridad. Desgraciadamente, *los independientes, los libres, los puros*, son los que han dilatado las manifestaciones científicas con falaces inflaciones, a fin de reforzar los parapetos de su situación de privilegio; son los que han construido *ciencias* a la medida de sus geniales cultivadores; los que han trazado laberintos para constituirse en *cicerones*. Por encima de todo convencionalismo existe en conciencia el deber de una eficaz oposición contra quienes dan a la Ciencia y a la investigación las dimensiones exactas que convengan precisamente al pedestal de su soberbia. Poseedores de una ciencia —escaparate de su vanidad o de su negocio—, nada tienen que decir en las horas angustiosas de su pueblo: son *hombres de ciencia*, colocados sobre las fronteras del bien y del mal; vértices de todas las vertientes, que se deslizan por do más convenga; puntales de contrapuestos intereses creados para sostener a los que más rindan; cautos administradores de sus simpatías, para tener amigos en todas partes. Pero eso no es cristiano, pues no se puede servir a dos señores; ni es español, porque ser a todos leal es ser a todos traidor.

**LA INVESTIGACION, AL
SERVICIO DE LA VERDAD**

La investigación ha de servir y ha de dirigirse hacia el servicio austero y cordial de la Verdad y de España. No hay disociación entre el desarrollo auténtico de la Ciencia y el servicio del interés nacional. Porque si hasta la experiencia científica es utilizable para pedestal de ególatras, la Ciencia robusta es un primer valor para la Nación. Y, a su vez, la fortaleza nacional es protección y empuje para la Ciencia y es, en la enorme complejidad de un país próspero, área dilatada de problemas incitantes y de sugerencias seductoras para la investigación.

La investigación es la vida de la Ciencia. Pero en el mundo *hay otras cosas y otros valores que no son la Ciencia*: por encima de la vida de la Ciencia está la Ciencia de la vida. La Ciencia de la vida tiene sus problemas hondos. Quizá tengan superficial solución temporal en días de euforia y de brisas halagüeñas; pero hay que pensar con universalidad y con permanencia. Ninguna investigación ha podido extirpar de la tierra la universalidad del dolor; ninguna fórmula científica puede explicarnos la finalidad del dolor. No sale de los libros algo que nos explique para qué sirve el desgraciado, el enfermo incurable. Y en vano podrá llegar a reducirse esta o aquella lepra o desgracia material; la realidad es que la cantidad de sufrimiento que lleva la Humanidad no disminuye con la civilización.

NO TODO ES INVESTIGACION

La investigación tiene importancia; pero hay otras muchas cosas en qué pensar y en qué actuar. El mundo necesita algo más que saber; necesita alegría, alegría honda, capaz de superar todas las crisis y todas las angustias, superior a la enfermedad y a la muerte, efluvio de alegría jugosa, que es don divino traído a los hombres de buena voluntad en la noche de Belén.

**EXCELENCIAS DE
LA INVESTIGACION**

La investigación es anhelo de un más allá, insatisfacción de lo conocido y de lo dominado, deseo de caminar buscando verdades. Y las verdades son

camino para la Verdad. Como a los Magos de Oriente, la luz lleva a la Luz.

Difundir el espíritu investigador es aniquilar la rutina, calar, ahondar, arrollar. Es quebrar el anquilosamiento, corroer estériles artefactos, dar tensión al espíritu y elasticidad a la mente, habituar a pensar antes de hacer, ampliar la visión y dotarla de poder penetrante. Es conjugar la serenidad con la prisa, excitar la pasión de hacer, de crear, de levantar; transmitir vibración a la inteligencia, entusiasmo al trabajo. No se trata de hacer frases; por mi memoria desfilan cuestiones y cuestiones, que llevarían a derroteros más lisonjeros si una inoculación del espíritu investigador las removiese. El espíritu investigador es la negación del catastrófico «hacer como que se hace»; sabe arrasar los convencionalismos y trazar la recta frente a los abúlicos meandros. Y junto a ese sentido efectivo y sinceramente revolucionario, es reflexión, planteamiento diáfano, continuidad, vigor coordinador tan irreconciliable con lo rutinario como con lo utópico. Necesita *saber de dónde se viene y a dónde se va.*

FRUTO DEL TRABAJO Pero todas estas excelencias no pueden ser gratuito fruto espontáneo. *La investigación es trabajo, trabajo, trabajo.* Si este libro es anticuado, si aquel mapa sigue sin renovar, si esta industria permanece en el atasco, si ese escrito es una copia y esa explicación un eco demasiado perfecto y repetido, si ese trámite es un rodeo y esa oficina una covachuela, si esa idea es un tópico, si tal interpretación es un absurdo y puede su autor ser un falso prestigio, si ese plan no es sino palabrería, si tantas críticas son sólo corrosivas, si aquellos servicios son estériles convencionalismos y, por tanto, condenable despilfarro; si estas aparentes actividades son una rutina..., es porque todo ello, atasco, rutina, convencionalismo, es más cómodo que el panorama del trabajo.

SINCERIDAD Y VERDAD: DIOS Ha de ejercitarse el investigador en una honda sinceridad, tan alejada de la fácil inflación, del cultivo de las apariencias y de las malas artes del dorado, de la

habilidad que sabe dorar la píldora, de la hipocresía que sabe dorar carritos de basura, y escandalizarse del silencio mientras practica la mentira. Al investigador hay que exigirle la *limpieza y objetividad en el juicio*, y, además, la *pasión del servicio a la Verdad*. A la Verdad absoluta y eterna, que es Dios, «porque los atributos invisibles de Dios —escribía San Pablo a los Romanos—, se hacen visibles por la creación del mundo, conocidos por la inteligencia en sus obras (de Dios): tanto su eterna potencia como su divinidad; de suerte, que son inexcusables (se refiere a la «impiedad e injusticia de los hombres, que oprimen la verdad con la injusticia»), porque, habiendo conocido a Dios, no le glorificaron como a Dios, ni le dieron gracias, antes bien, se desvanecieron en sus discursos, y se entenebreció, insensato, su corazón. Jactándose de ser sabios, se embrutecieron, trocando la gloria del Dios inmortal por un simulacro de imagen de un hombre corruptible, y de volátiles, y de cuadrúpedos, y de reptiles» (*Rom.*, I, 20-23).

E S P A Ñ A Y pasión de servicio a esta verdad honda y viva, que es España. Porque España no puede vivir como tantas colectividades humanas, educadas, suaves y templadas, siendo mentira. Para España, la mentira es tóxico. Por ello España, nuestra España, ha estado en trance de muerte, al ingerir las mentiras que, como frívolo brebaje, beben en otras latitudes. Bajo el poder de la mentira, España no se tuerce como una masa protéica y acomodaticia, cuya esencia sea *vivir como sea*. Bajo el poder de la mentira, España vive el martirio. Segad todas las gratas flores literarias, removed toda la costra brillante, accesible y fácil: allá debajo, en el escondido subsuelo español, encontraréis una densidad de callado heroísmo concentrado y hondo, que es la explicación de *nuestra vida*. Allí —zonas olvidadas, fundidas en impulsora unidad— vive la verdad de la España inmortal.

Y... cuando la mentira se yergue, dominadora y blasfema, asoladora y criminal, allí brota la erupción invencible, entrañable e hirviente, inexplicable para los refinados pobladores de la superficie. Martirios, catacumbas, heroísmos, tesoros insondables de la *verdad de España* invisibles para los que tenían grandes urbes,

y los puertos, y la industria, y el oro y la Prensa y las comunicaciones. Y... , lejos de todo esto, apartado de todo esto, al otro lado del Estrecho, un creyente reza ante la dolorosa imagen de Nuestra Señora de Africa: aprende y se ofrece a concentrar en sí todo el dolor triunfante de la *agonía española*. Esta es la dimensión gigante de la verdad de España. ¡Pobres investigadores que no la alcancen!

EL CASO DE ESPAÑA A principios de 1938, luego de haber realizado, con éxito, larga y concienzuda investigación sobre los caminos de salida de la España dominada por la mentira, recibí estas líneas de un Profesor extranjero: «lo que V. me escribe es exactamente lo opuesto a cuanto dice la parte contraria... ; véase... (y citaba varios artículos de Prensa extranjera). Yo —añadía él— no entraré en la discusión; tan sólo deseo que las dos partes lleguen a un *modus vivendi* que les permita continuar sus actividades».

¿Permitiréis que os diga mi contestación?: «He estado en Madrid y en Barcelona; ahora estoy en Burgos. Lo que he escrito son hechos que yo he visto y he vivido, y de los cuales hay que tener una certeza superior a la del ochenta por ciento de las conclusiones de los trabajos investigadores. Si los científicos no llegan a alcanzar *la verdad del caso de España*, la Ciencia tiene un valor humano insignificante».

EL CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Esa ciencia del «modus vivendi» no podría ser Ciencia española. Una Ciencia que lleva al escepticismo, a preguntar como Pilatos, *qué es la verdad*, no puede ser española. Por ello fué preciso que, en este renacer de España, al dolor y la sangre no siguiese aquel intelectualismo empantanado en una soberbia superadora de todos los valores, superior al bien y el mal, a la Patria y a sus sacrificios. El Caudillo creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, plantó el *árbol de la Ciencia* —viejo y nuevo, universal y español— en el suelo fecundo de España.

Y su Ministro de Educación, más que Presidente, impulso y

nervio del Consejo, al inaugurarlo bajo la presidencia del Jefe del Estado, pudo decir: «Conscientes de que está representada aquí la más alta ocasión de la nueva España, con aire severo y religioso de concilio, proclamamos ante todo nuestra fe en la Ciencia española. Gloriosa Ciencia, tesoro patrimonial de nuestros mejores siglos, que los hierofantes de la impiedad y de la anti-patria —culpables máximos del desastre cultural, social y político de que acabamos de salir indemnes por obra del genio de V. E. y la sangre de la juventud—, negaban en criminal y porfiada polémica contra la voz, clamante en el desierto, de don Marcelino Menéndez y Pelayo. Aquella polémica termina hoy y aunque la *superbia vitae* de sus promotores haya costado muchas lágrimas y mucha sangre, la nueva España que sobrevive a tantas afrentas y angustias, es a la póstre símbolo de la victoria plena de don Marcelino sobre los pigmeos que lograron tan sólo arañar la corteza centenaria de la nación. El heterodoxismo inútil no pudo torcer la índole unitaria de la raza y aún tiene raíces y savia el árbol luliano de nuestra Ciencia para retoñar las fecundas yemas y brotes de la fuerza imperial que nos hizo influir con cristiano destino en el pensamiento del universo».

JOSE M.^a ALBAREDA

No podíamos elegir marco mejor para encuadrar las lecciones políticas de nuestras Juventudes que estos muros maravillosos, que estas estancias solemnes de este solar castellano, donde vivió y murió la primera de las mujeres españolas, aquella Reina de Castilla, todo valor, todo espíritu de sacrificio, todo aliento en el camino de la Patria.

Yo sé que nuestro ideario, al recorrer estas bóvedas y estos espacios, despertará ecos hermanos. Lo mismo que nosotros recibimos a España, en forma similar la recibió Isabel de Castilla, dividida y enfrentada en luchas mezquinas, con grupos esquinados y nobles desenfrenados. ¡Ambiciones! ¡Misérias! Todo lo que un pueblo desorganizado y en estado anárquico puede dar de sí. Entonces se corrigió con la sabiduría de un ideario, con el imperio del espíritu y con la fortaleza de la unidad.

Para la difusión y el imperio de este ideario se inician hoy estas lecciones políticas a las Juventudes femeninas, lecciones ante las cuales algunos españoles se sonreirán. Y es que en todos los tiempos, lo mismo en los nuestros que en los anteriores, los acontecimientos de la Historia parecen pequeños para sus autores y necesitan, con la lejanía, la perspectiva histórica para que cobren en grandeza y dimensión.

¿Creéis vosotros que aquellos beneméritos españoles, que aquella gran Reina no pasaron por las mismas vicisitudes que nosotros pasamos? ¿Creéis que cuando reprimió la ambición y el despotismo de los nobles y los puso un freno de acero, impidiéndoles levantar fortalezas, cercenándoles jurisdicciones, destruyendo egósmos y corrigiendo abusos; que cuando creó la Santa Hermandad, reforzó los poderes y dictó leyes empujando las artes y las ciencias, no la difamaron, y que estaban contentos los magnates y los poderosos? No, señor; también entonces estaban disconformes, también entonces criticaron lo que llamaban injusticias y crueldades de la Reina, y cuando los judíos traicionaban a España y la ponían en trance de disociación, son expulsados; cuando se coronó la unidad política, territorial y racial de todos los españoles, entonces también difamaban a la Reina grande.

Hemos necesitado que pasaran varios siglos para que aquellos actos resplandezcan con toda su grandeza. ¡Elocuencia de las piedras! Tres siglos de Monarquía y su solar en ruinas. Tres siglos de Monarquía y también en ruinas el solar donde murió Carlos I.

(Del discurso del Caudillo en Medina.)

DOCTRINA DE LA TRADUCCIÓN

SI acaso pareciera este enunciado presuntuoso en demasía, redúzcase a la proporción de normas, consejos, experiencias u opiniones. Pero me atengo a la palabra «doctrina», porque mucho más que la divulgación de reglas prácticas y concretas me importa, en cada caso, la fijación de una idea fundamental. El ejemplario y la información pueden quedar aquí para consulta reiterada. Lo que debe incorporarse al lector, sin necesidad de nuevas consultas, es una noción clara sobre la que pueda establecerse un criterio.

La traducción es un factor tan poderoso del intercambio intelectual, de la difusión de las ideas y de la más amplia percepción de las creaciones de la inteligencia y del arte, que merece ser estudiada, cuando no como un arte también, al menos como un menester literario de mayor cuantía. Y los errores comúnmente aceptados, en orden a las cualidades que debe reunir una traducción, son tantos y tan graves como esperamos que se advierta en las líneas que van a seguir.

Si la cuestión pudiera reducirse a uno de los aspectos que ha tenido y tiene entre nosotros, sería relativamente fácil de resolver. La traducción, considerada como tarea literaria de cuarto orden, pobremente retribuída y entregada, por esa selección al revés que se opera en tales casos, a los más incapaces y a los de preparación más deficiente, no sería merecedora de un estudio como tal. Sería, todo lo más, un reflejo de cuestiones de carácter social o económico en la literatura. Pero si las faltas fundamentales de criterio que se observan en la traducción, considerada como un bajo oficio, las advertimos, en muchas ocasiones, trasladadas al empaque y a la suficiencia de la traducción que aspira noblemente a servir con plenitud sus fines, el asunto vale entonces muy mucho la pena de detenerse en él.

Lo importante del fenómeno, con las excepciones consiguientes,

tan loables como se quiera, es que la falta risible del traductor de pobre calidad nos la encontramos trasladada a las esferas superiores, en empresas literarias de fuerte y meritorio aliento. Si se nos pregunta la causa a la cual atribuimos este hecho, un tanto desconsolador, tendremos que decir que a la ignorancia del castellano, y cuando esto no es presumible, sino que más bien se impone la presunción contraria, a la falta de criterio estético, aliada con un desconocimiento de la función propia del traductor, desconocimiento por el cual éste se siente inerte ante la fuerza de la palabra o del giro exótico.

Si examinamos el caso de la traducción como oficio apresurado de infelices segundones, especie de forzados de la galera literaria, se nos ofrecerán los ejemplos por millones. Más de una vez he leído, en traducciones de novelas policíacas, que el criminal fué apresado por «dos condestables». El bueno del traductor había vertido, de una manera directa, la palabra inglesa «constable» y no había comprendido que para dar en castellano la idea exacta de lo que se decía en inglés, debía traducir «constable» por «guardia». Por lo general, en Inglaterra y en cualquier otro país, son los guardias y no los condestables, si los hubiere, quienes se ocupan de detener a los transgresores de la ley.

Se nos dirá que este detalle cómico no merece la pena del comentario. Si no fuera un hecho sintomático, desde luego que no. Pero, en primer lugar, casos de este tipo se dan en las traducciones con una frecuencia aterradora, y en segundo término, el hecho que descubren puede considerarse como un defecto fundamental de criterio que se halla muy extendido. Si hiciera falta una breve antología, o una larga antología, para apoyar este aserto, la aduciríamos aquí. Pero nos detiene el temor a convertir este trabajo en una serie de picantes alusiones, lo que en manera alguna entra ni en su naturaleza ni en nuestro propósito.

Lo que tratamos de apoyar con el ejemplo es la que hemos llamado «doctrina». La cual se resume, para nosotros, en estos preceptos: para traducir una obra literaria, supongamos que del alemán

al castellano, hay que reunir imprescindiblemente estas cuatro condiciones, por el orden en que las enunciamos: *a*) Saber el castellano; *b*) Tener sentido estético; *c*) Tener sentido común; *d*) Saber alemán. De establecer la condición *d* como condición *a*, de suponer temerariamente que la condición *a* existe, y de no preocuparse siquiera de las otras dos condiciones, proceden la mayoría de los desahuisados que la traducción literaria nos ofrece.

Aludimos a la traducción literaria, exclusivamente, porque es aquélla en la que la ignorancia o incapacidad del traductor produce estragos más perceptibles. De suyo, todas las traducciones pueden considerarse como literarias, y si las condiciones *a*, *b* y *c* se hubieran exigido rigurosamente no poseeríamos un número de traducciones de obras de Filosofía escritas en un idioma nuevo, jerga insoportable y absurda. Lo mismo nos ocurrió, en los años anteriores a la Cruzada, con obras de Economía y de Pedagogía. No queremos penetrar en el terreno de las alusiones. Pero saber el español es muy interesante para los españoles que saben, por ejemplo, Química, si aspiran a que los demás nos enteremos de la Química que ellos saben. Y si no se tiene esa aspiración..., pues no merece la pena de saber Química, ni otra cosa ninguna.

Meta ideal de la traducción es que el texto produzca en el nuevo idioma a los lectores que en él lo lean, un efecto en todo semejante al que producía el texto original a los lectores que en el idioma original lo conocieron. Empleo la frase, un poco vaga, «efecto semejante», porque no se trata sólo de que se perciba bien la idea, sino de que los matices de la expresión, vigor del léxico, belleza de la frase, sean trasladados igualmente. Esta es la aspiración difícilísima, por no decir imposible, de alcanzar, pero que nunca ha de perderse de vista, como en la vida no ha de perderse la fe. De lo contrario, los errores que se cometen tienen el carácter de irremediables.

El peligro que más vivamente acecha al traductor de calidad es el de que un conocimiento minucioso del idioma del cual traduce le lleve a considerar las palabras como entidades poco menos que independientes, guiado por el propósito de dar el que, a su juicio, es

sentido exacto de cada una de ellas. Tal tipo de traducción, especie de terrible ejercicio escolar, demasiado frecuente por desgracia, conduce al lector hasta el más agudo desencanto ante un autor al que acudió lleno de ilusiones y ante el que acaba diciendo: «¡Pero es posible que este gran poeta, famoso en el mundo, fuese un escritor así de enrevesado y de un gusto tan deplorable!»

No hay nada de eso. Es que, ante los ojos del lector, un escritor termina por parecerse mucho a su intérprete, sea traductor o crítico. Son muchas las veces que unas consideraciones críticas o biográficas sobre un autor, nos llevan a exclamar: ¡Nunca hubiera creído que este autor se pareciese tanto a Fulanito! Y Fulanito es el que firma la crítica o la biografía. Pero aquí puede no pasar el comentario de una observación más o menos maliciosa. En cambio, en el caso de la traducción, todos los elementos de juicio están suprimidos para el que ignora el idioma original. No hay más que retroceder, y pensar que uno se ha equivocado creyendo que aquel poeta famoso era tan grande como decían.

Vendremos con esto a la consecuencia de que la tarea de traducir, como toda labor literaria, es fundamentalmente creadora. Si el traductor de la obra literaria no es buen literato, fracasará probablemente en su empeño. Han de darse las cuatro condiciones que hemos señalado antes, sin que falte ni una sola de ellas, para que el trabajo tenga un coronamiento feliz. Acaso por nuestro afán de trazar un esquema claro, les parezca a algunos un poco bruscamente expresada la condición *c*, que dice sencillamente: sentido común. Y el hecho es que, tratando de las cosas en serio, se encuentra uno con que no hay modo de decirlas más que de una manera.

El buen traductor, que conoce por lo tanto el idioma del cual traduce, no tiene más que plantearse esta interrogación; la frase que al ponerla en castellano le resulta violenta, desusada, extraña ¿es también violenta, desusada y extraña en el original? O por el contrario ¿es una frase corriente, tal vez una frase bella? Si es así, es necesario idear una frase castellana igualmente expresiva, igualmente bella, que quiera decir lo mismo, aunque las palabras no

coincidan todas, o no coincida ninguna. El buen sentido del traductor consiste en apreciar esto exactamente y en no poner jamás en una situación, o en boca de un personaje, una expresión impropia, si es propia y adecuada, para su lengua y para su mundo, la que se emplea en el original.

Esto parece demasiado sencillo, y sin embargo aquí es donde se falla siempre. La misma división, tan acostumbrada, en traducción literal y traducción libre, es una prueba de lo extendidas que están las ideas erróneas sobre la cuestión. Ninguna buena traducción es literal, ni tampoco libre. No es literal, porque es un puro disparate seguir los textos a la letra. No es libre, porque está fielmente sometida a las calidades de fondo y forma de la obra que se traduce, a las que trata de acercarse con un considerable esfuerzo creador. Por eso la traducción de las obras maestras es susceptible de renovarse constantemente y es tarea que jamás concluye, porque la traducción definitiva no existe.

La traducción no es sólo a un idioma; es también a un gusto y a una época. La primera traducción francesa del *Quijote* es, ciertamente, magnífica. Podría servir de modelo en cuanto a criterio de traductor, de tal manera que penetra el sentido de frases sobre las cuales han existido dudas entre nosotros hasta fecha muy reciente. Cuando el traductor se encuentra con los famosos «duelos y quebrantos», no comete el error de traducir una palabra tras otra, construyendo una frase que en francés carece de sentido. Averigua ese sentido y traduce: «des oeufs et du lard», esto es «huevos con tocino». Así cuando la traducción es buena, puede inclusive aclarar a los naturales del país de la obra traducida más de un pasaje confuso. Al esclarecer plenamente que «duelos y quebrantos» quiere decir «huevos con torreznos», ha quedado patente el acierto del traductor francés, hombre de indisputable sentido común.

Sin embargo, el *Quijote* se ha traducido después varias veces en Francia. ¿Es que esas nuevas traducciones han supuesto un esfuerzo caprichoso y baldío, porque, al ser excelente la primera, eran ya ociosas las demás? De ningún modo. El espíritu de una época no se

considera saciado con la interpretación que a una obra literaria le da la época antecedente. Necesita una acomodación, no sólo a las variaciones ocasionadas por la evolución natural del idioma, sino también al fruto de las averiguaciones nuevas, y sobre todo a la disposición singular del espíritu y del gusto del momento.

En la percepción y asimilación de este último, se le brinda al traductor la coyuntura de incorporar lo más fino de la sensibilidad histórica de la hora en que vive. Los hechos son siempre los mismos, y la obra literaria es un hecho histórico, pero la visión e interpretación de esos hechos cambia, y es presumible siempre que la de cada época es más perfecta y depurada que la de la anterior. Por eso la traducción de la obra maestra no puede considerarse nunca definitiva, puesto que la obra maestra, si es digna de tal nombre, tiene una significación profunda y permanente, acomodable en su expresión a la peculiaridad de cada tiempo.

Encontramos otra prueba de esto, en el hecho de que, cuando la grandeza de la obra no trasciende de un tiempo a otro y la traducción es buena, esto es, que además de traducción resulta labor literaria de creación, entonces dicha traducción permanece en el concepto y en la categoría de una excelente obra literaria del tiempo en que se hizo. Si el *Cortegiano*, de Baltasar Castiglione, fuese algo más que un delicioso libro de su hora, y su fondo tuviera una trascendencia secular, habría que traducirlo de nuevo, siendo así que la traducción de Boscán permanece como cosa perfecta, pero como cosa perfecta del siglo xvi. Algo semejante podría decirse de esa maravilla arcáica que es la versión española del *Gil Blas*. Si la obra de Lesage tuviera, en algún sentido, un interés actual, la traducción dieciochesca quedaría en su casillero y se impondría la nueva traducción.

Todo esto nos conduce a rechazar de plano ese criterio estricto, servil y ajeno de todo esfuerzo literario creador, que cree las traducciones acabadas y definitivas cuando están al pie de la letra. Sobre este punto podemos ya fijar nuestras conclusiones diciendo que la buena traducción no se hace nunca al pie de la letra, sino que

supone un trabajo de creación literaria paralelo al del original, y que la obra maestra, esto es, la que vive perdurablemente y tiene una significación en todo tiempo, necesita ser traducida de una generación en otra, aunque las traducciones anteriores hubieran sido muy buenas.

Si esto fuera algo más que un ligero ensayo, la copia de razones y de ejemplos que podrían entrar aquí engrosaría considerablemente estas páginas. Véase, en los dos casos que hemos citado, de qué manera la posteridad incluye entre las obras originales de Boscán o del P. Isla las traducciones del *Cortesano* y del *Gil Blas*. En la mayoría de las colecciones de obras completas de autores de la actualidad, no se estimaría ni conveniente, ni justo, que figurasen las traducciones en que estos autores se han empleado, y en cambio no se puede omitir la traducción de *Hamlet*, en una colección de obras completas de Moratín.

No es, pues, tan fácil como pudiera pensarse el que haya traducciones buenas. Pero descendiendo de ese estadio de perfección, al que no hay por qué obstinarse en llegar en un crecido porcentaje de las obras que se traducen, podemos deducir de lo expuesto, ya que no las reglas de un arte, sí las exigencias mínimas de un oficio ejercido decorosamente. Hay en todas las tareas literarias algo que se llama «tener oficio», que es de por sí, un índice muy estimable del adelanto de un país en literatura. Pero precisamente, cuando ese adelanto no es el que fuera deseable, es cuando se menudean las traducciones y éstas son detestables en su casi totalidad.

El oficio de novelista es uno de los más cultivados en los tiempos actuales, tal vez, porque el arte de novelar está en decadencia. Pero esto es otra cuestión. El oficio de novelista es el de los hombres (y las mujeres, pues ya va siendo un oficio femenino en gran parte) que surten de «género» a las colecciones periódicas, bien policíacas, bien rosas, azules, amarillas o del color que sea. Esas colecciones en Alemania, en Italia o en Inglaterra, cubren la casi totalidad de sus catálogos con producciones nacionales. En España, como los del oficio (o las del oficio) son pocos y malos, los catálo-

gos de literatura barata acusan la presencia de un enjambre de traducciones. El traductor no es ni siquiera el mismo que escribe obras «originales», sino que está un grado más abajo en el escalafón. Le falta el que pudiéramos llamar cuerpo de doctrina necesario para fundamentar su tarea, y no sabemos si, de tenerlo, lo sabría aplicar.

Hemos tratado, sin embargo, de dárselo aquí sucintamente, porque un buen sentido vigilante y sereno puede hacer mucho, en cuanto se tienen claros los conceptos fundamentales. Límitese el traductor de oficio a expresar llanamente, en el idioma que él habla y oye «hablar a su vecino», las ideas que encuentre, expresadas en el idioma del cual traduce. En la mayoría de los casos, con esto bastará para que a los criminales no los detengan los condestables, para que desaparezcan los «tópicos de conversación», para que los físicos se conviertan en médicos, para que no se diga que pasó un extranjero cuando se quiere decir, en realidad, que pasó un extraño, etc., etc.

De otros aspectos de esta cuestión de las traducciones, que apenas si quedan apuntados aquí, prescindimos hoy. Nos bastaría con que nos fuésemos entendiendo sobre lo principal.

NICOLAS GONZALEZ RUIZ

LA PROFESION DE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACION DOCENTE EN LA UNION SOVIETICA

A mediados de agosto de este año cayó en manos de los alemanes un comandante soviético llamado K., y al someterle al interrogatorio se supo que en la vida civil desempeñaba el cargo de Maestro de Escuela. Cuando se le preguntó lo que pensaba del espíritu y de las cualidades militares de sus soldados, dió la siguiente respuesta: «El ejército de Stalin lleva en sí el germen morbosos que supone para la juventud soviética veintitrés años de educación equivocada». Como el prisionero fuera requerido a explicarse con mayor detalle, siguió diciendo que hoy no existía ya auténtico patriotismo en ninguna parte del Estado soviético, pues los hombres tenían embotadas por la agitación soviética hasta las más hondas raíces del alma. «La razón de ello estriba —continuó literalmente el comandante de Stalin— en la estúpida selección e instrucción del personal destinado a la Enseñanza, en los medios inutilizables que quieren aplicarse y en el extravío de la educación entera. No se da en ninguna parte del Estado soviético el caso de una buena Escuela (1).»

También nosotros abrigamos la opinión de que para poder juzgar hasta cierto grado, pero siempre lo mejor y más generalmente posible, la eficacia y las cualidades de un sistema de educación, es menester plantearse la cuestión del docente. La educación soviética no parece que deba de ser una excepción a este respecto. De aquí

(1) Notificación de la Oficina de Información Alemana (D. N. B.) del 14 de agosto de 1941.

que para intentar comprender algunos rasgos esenciales de la teoría y de la práctica pedagógicas características de la total educación bolchevique, partamos del docente soviético.

I. — La posición del docente soviético dentro del régimen total de educación.

El programa de la revolución de octubre le creaba al docente una posición totalmente nueva frente al tiempo de los Zares. En la Rusia zarista el personal docente de los tres grados —Escuela primaria, Escuela superior y Universidad— pertenecía a aquella «Inteligencia» en la que se cebó el odio revolucionario casi con la misma saña como lo hizo con los representantes de la Iglesia. El docente fué mirado por los bolcheviques como el beneficiario de un privilegio de formación y a la vez como un reaccionario en política. Había entonces que acabar con él y en su lugar crear un auténtico educador del pueblo, un ejército de propagandistas e instructores puestos al servicio de la educación e instrucción de 150 millones de trabajadores. El celo con que fué promovida y acometida en aquellos años del régimen moscovita la campaña para la integración a la Enseñanza de todas las masas populares del gigantesco Imperio; el celo con el que se llevó a cabo la lucha contra el analfabetismo y se designó a los Maestros como portadores de la responsabilidad de esta campaña; las gigantescas dimensiones de la tarea cultural que se impusieron los nuevos gobernantes después de la revolución de octubre, parece que debería imponer respeto a todo aquel que se hubiera olvidado plantear la cuestión en el terreno de la realidad o la tuviera por superflua. La altura de miras en que estaban colocados estos anhelos del programa bolchevique para la instrucción del pueblo, causaron impresión en ciertos círculos, sobre todo de la intelectualidad inglesa o americana, que todavía, al borde de la presente guerra, justificaban su tácita amistad por la Unión Soviética merced a las aspiraciones moscovitas en materia de enseñanza popular, sin ver que la escuela soviética había caído hondamente en un estado de necesidad e insuficiencia que privaba de todo objeto

a aquellos teóricos designios que tan altos habían sido colocados.

La cosa se explica así: Al docente soviético de nuevo cuño se le había asignado una función central en los planes bolcheviques de educación. En la legislación moscovita se le calificaba sin cesar como el portaestandarte más auténtico en la lucha contra el analfabetismo (2). Si Lenin dijo en 1918: «El docente debe estar en el Estado socialista a una altura que jamás puede alcanzar en un Estado burgués», esta declaración suena como un escarnio cuando se la refiere a la situación externa del Maestro soviético, y se observa la primitividad que caracteriza la vida de la gran masa del Magisterio soviético, inconcebible para conceptos «burgueses». Pero la frase de Lenin se extiende a todo, y es índice de la significativa misión cultural que la teoría bolchevique ha asignado a todo el Cuerpo docente, representando con ello la fórmula más apretada para la gran acometida a la empresa que debían asumir los docentes soviéticos en 1918.

Desde el primer momento empezaron a presentarse obstáculos. Y no sólo trabas por el lado práctico, tales como pueden surgir ante la realización de cualquier teoría, sino contradicciones en la teoría bolchevique misma. La extensa tarea de formación que debían llevar a la realidad los Maestros estaba precisamente en los primeros años después de la revolución, en contradicción con la desconfianza, e incluso la enemistad, en que se encontraba el bolchevismo frente a la Escuela como institución, y en contradicción, además, con una concepción de los métodos calificable de abiertamente adversaria del Maestro. La desconfianza hacia la Escuela como institución está estrechísimamente ligada con la desconfianza marxista hacia toda «formación» que trascienda el círculo de la mediocridad proletaria. Tanto los planes utópicos de los años 1917 a 1920, como después las teorías del primer plan quinquenal, requieren la «extinción de la Escuela», en el sentido de que un Centro docente deje de ser una organización con fines propios y se convierta en parte integrante

(2) Últimamente, en una Orden del Comisariado de Educación del Pueblo de noviembre de 1940. (Sobornik prikasow i raporjashenij po Narkomprossu RSFSR, 1940, número 21-22.)

del mecanismo de la producción. A la cabeza de estos Centros fueron colocados, todavía en 1929, no Profesores, sino trabajadores y funcionarios políticos del Partido que fueran «de confianza» (3). La funesta incomprensión bolchevique de la «conexión de la Escuela con la vida», que considerada en sí misma es una orientación plenamente aceptable —incomprensión de que aún hablaremos más adelante—, tiene una actuación tan grotesca en la historia de la evolución de la Escuela soviética, que niega a ésta todo derecho a la existencia y, por decirlo así, exige el suicidio del Maestro.

No menor obstáculo para el desenvolvimiento de la tarea que Lenin había asignado al Maestro soviético, era la concepción del método que la pedagogía de la revolución introducía en la Escuela. Todo lo que era exigible del influjo personal del Profesor, fué alejado de los Centros docentes. Pues las Escuelas del tiempo de la revolución no tenían como propósito capacitar a sus escolares para dar un rendimiento de calidad, sino quería formar en primer término partidarios de la doctrina del comunismo marxista. La autoridad y los derechos que los docentes disfrutaban de una manera natural en los Centros «burgueses» les recuerda a los marxistas la explotación de la juventud por los patronos; contradicen la «efectiva solidaridad de intereses» y el espíritu de la «armónica sociedad de iguales», que fueron establecidos en los «Principios» de la Ley de Educación de 1918 como norma para la Escuela. El docente soviético perdió con esto la facultad de castigar y prácticamente fué despojado de todo influjo en el desenvolvimiento de la Enseñanza. Las Escuelas de este tiempo semejan Escuelas de ensayo, en los cuales unos pedagogos «emancipados», oprimidos por los políticos y por los mismos alumnos, ensayan las últimas novedades de las reformas pedagógicas americanas. Según esto, la mejor educación será notoriamente aquella en la que el Profesor se ha hecho a sí mismo superfluo. Se dispone en la nueva Escuela soviética del arsenal entero de la llamada «nueva educación»: ilimitada autonomía de cada una de las

(3) Revista «Osteuropa» (Berlín), año 1932-33, pág. 616.

Escuelas, incluso en lo que afecta al horario (que debe ajustarse a las particularidades locales); ilimitada autonomía en el modo de comportarse el alumno, que llega hasta la delación y vigilancia del Maestro; coeducación rigurosa; supresión del libro de texto, porque obstaculiza la autonomía de la educación y las diferenciaciones locales; supresión de los exámenes, que son indicio de superioridad por parte del docente y además resultan incómodos al alumno; sustitución del rendimiento personal y de la competencia individual por el llamado «método de brigada», según el cual sólo es decisiva la labor colectiva de alumnos que trabajan por grupos. Sobre todo, esta última conquista de la escuela de la revolución (que se vino abajo de nuevo en 1932), quitó por completo de las manos del Maestro toda posibilidad de ejercer la disciplina y confiar el rendimiento de la Enseñanza de la responsabilidad personal del discípulo. También la supresión de las asignaturas y sustitución por el llamado «sistema del complejo» (que en 1928 dejó el paso al «método del proyecto» americano y que debía ceder de nuevo en 1932 al sistema de las asignaturas) no tuvo el éxito de producir una «atmósfera más libre» y una «iniciativa más espiritual», esperadas por sus propugnadores teóricos, y en cambio aumentó el confusionismo de la nueva escuela. ¿Cómo se sentiría el docente soviético, debiendo, por orden de la superioridad, atender a este manicomio pedagógico? ¿No parece como si la doctrina marxista-comunista y la pedagogía reformada occidental y americana, hubieran concertado una alianza para despojar por completo del último apoyo al Maestro y a su influjo personal en la Escuela? (4).

(4) No podemos aquí analizar más de cerca la interna relación entre la pedagogía reformada del Occidente europeo y americano y de la pedagogía bolchevique de los primeros diez años. Una investigación exacta de este interno parentesco debería ser concebida en relación con el papel que juega la «dirección» en la educación y la enseñanza, y habría de poner en claro que el núcleo marxista de la «nueva educación» del Oeste de Europa consiste en el recelo ante cualquier especie de influjo personal y autoritario. De todos modos, el aplauso que han tributado y tributan las democracias occidentales a la educación soviética y el desagrado con que han considerado el movimiento de retroceso de la Escuela soviética desde 1931, se basan en el maridaje histórico y espiritual de ambas situaciones. Son concluyentes a este respecto los ensayos del americano J. S. Counts

Podría planearse de tres maneras el robustecimiento de la posición del docente soviético: el cuerpo docente sería sometido a una radical depuración, esto es, a un procedimiento que le hiciera otra vez «digno de confianza»; o habría que obtener una generación nueva, esto es, un elemento social constituido en personal docente, que por ser hijo de la revolución no suscitase contra sí las mismas resistencias políticas que los «equiparados»; en fin, airear desde arriba el ambiente mediante una intervención radical. No faltó ninguna medida violenta para conseguir los fines de la regeneración política. Se consideró como una de las más conducentes la estrecha vinculación del magisterio joven a la organización de las juventudes comunistas del Komsomol, a cerca de la que repetía siempre el Comisariado para la Formación del Pueblo en sus decretos: «El docente debe ponerse a disposición del Komsomol y a su vez el Komsomol debe ayudar al docente en la superación de su tarea de educación y aprendizaje que se implican» (5). También la composición social del Cuerpo docente ha experimentado en los primeros años del nuevo régimen ciertos cambios, si bien una simple mirada a los cuadros que reproducimos más adelante relativos a los años 1914 y 1925

y C. Washburne en la recopilación de escritos *Soviet Russia in the Second Decade* (Nueva York, 1928), el libro de Scott Nearing *Education in Soviet Russia* (Nueva York, 1926), la relación de viaje del inglés W. T. Goode *Schools, Teachers and Scholars in Soviet Russia* (Londres, 1929) y, ante todo, el libro de la socialista inglesa Beatriz King *Changing Man* (Londres, 1936). Pero también los trabajos de un observador situado en una actitud tan crítica como el inglés Nicolás Hans son, por sus exactas intuiciones, una prueba más que dan razón a nuestra postura; v. gr., *Educational Policy in Soviet Russia* (Londres, 1930), y las aportaciones de Hans al *Yearbook of Education* (Londres, 1933, página 745 ss. y 1935, pág. 931 ss. Respecto de América, puede ser traída como testimonio la publicación de los informes aparecidos en la revista directriz *Schools and Society*, acerca de la Rusia soviética. Igualmente las aportaciones en el *Educational Yearbook of the International Institut of Teachers Colege Columbia University* (Nueva York), particularmente el trabajo de Nucia P. Lodge (Ringher *Education in Soviet Russia and the new student*), en el volumen del año 1934. También la Revista *Progressive Education*, en verdad muy «progresista», cruza miradas amorosas con la pedagogía bolchevique de la revolución. En el artículo *Russia can teach us* (enero de 1933), se expresa en estos términos: «¿Qué nos puede enseñar la Rusia soviética? Sencillamente esto: Que una civilización no puede ser edificada sobre el principio de la explotación, pero que una civilización puede ser edificada sobre el principio «abajo la explotación». Todo lo demás, incluso la educación, es una consecuencia».

(5) *Sbornik Prikasow...*, 14 de enero de 1940 (1940, número 1°).

hace ver que no puede hablarse en absoluto de una «democratización» o «proletarización» de los elementos sociales donde se verifica principalmente la recluta de los Maestros, sino que, por el contrario, el elemento rural y campesino, sospechoso de abrigar ideas reaccionarias, puso, a pesar de esto, a disposición del Magisterio mayor número de adeptos en los ocho años de revolución que antes. La distribución en los principales grupos de población arroja las siguientes cifras como tanto por ciento del número total de adeptos en las instituciones destinadas a la formación del personal docente (6):

1914

ESTUDIANTES DE LOS	Nobles y funcionarios	Trabajadores y obreros	Campesinos	Varios
Institutos docentes.....	2,6	20,7	72,5	4,2
Seminarios docentes.....	2,8	14,1	78,6	4,5

1925

ESTUDIANTES DE LOS	Funcionarios	Trabajadores	Campesinos	Obreros manuales independientes	Varios
Institutos pedagógicos...	34,8	15,5	31,0	2,9	15,8
Escuelas técnicas.....	20,4	14,6	53,8	2,5	8,7

El único cambio sensible estriba en el notable aumento del número de mujeres en el Profesorado soviético. Había comenzado ya antes de la guerra, pero aceleróse mucho durante la revolución, de suerte que ya en 1927 los elementos del sexo femenino con que contaba el Profesorado superior entraban en una proporción del 42 por 100, y en la del 71 por 100 en el Magisterio primario (7). Pero este

(6) Tomadas de S. Hessen y N. Hans, *Quince años de Escuela soviética* (refundición alemana del ya citado libro de Hans), Langensalza, 1933.

(7) Cifras oficiales del Comisariado de Educación del Pueblo. Cf. Lunacharsky, *Public Education in the RSFSR* (Moscú, 1928, pág. 87).

ejército de mujeres, ¿habría luchado con mayor éxito y eficacia que los varones contra el destronamiento del docente y la falta de disciplina de los escolares?

Sólo un ataque más radical verificado desde arriba podía producir cambios reales en semejante situación. Y este ataque siguió al año 1931. Ya el período de la llamada Nueva Política Económica (N. P. E.), desde el año 1922 hasta 1928, había traído al terreno de la Escuela y de la Enseñanza superior un cierto desencanto, que sin duda fué motivo para dejar el campo a los extremistas en el primer año del plan quinquenal. Entonces dió Stalin en un discurso atronador la señal de retirada frente a las utopías del tiempo de la revolución, a fin de estabilizar las actividades y relaciones conforme al programa de trabajo del plan quinquenal. El 15 de septiembre de 1931, el Partido llevó a cabo la aplicación del pensamiento fundamental de este discurso a las materias de Enseñanza: fueron condenados plenamente el método del «Proyecto» y las teorías de la «extinción de la Escuela», y se exigieron conocimientos sistemáticos, un horario y un plan de trabajo precisos; libros de texto y grupos de alumnos fijos; vigilancia del trabajo; limitación de la independencia y de la actividad del escolar fuera de la Escuela, y un inexcusable ascenso de la disciplina (8). Era el comienzo de la vuelta a la solidez sin duda una vuelta que de nuevo introducía en la Escuela soviética todos los requisitos «burgueses» que se habían pintado hasta hace poco en la pared como un demonio. Los adoradores platónicos de la pedagogía soviética en las democracias anglosajonas lamentaron la «falta de ideas» de esta restauración (9); pero para la Escuela soviética era el retroceder ante el abismo. Una larga serie de Decretos, que llevan en su mayor parte la firma de Stalin y Molotow (10), pretenden dotar a la Escuela y al mundo escolar

(8) Revista «Osteuropa» (Berlín), curso 1932-33, pág. 616.

(9) Así Hans y otros, *passim*, pág. 230 ss.

(10) M. Epstein en 1937, representante del Comisario de Educación del Pueblo, señala los siguientes Decretos como los más importantes de la Escuela de la historia soviética hasta 1937: 5 de septiembre de 1931, 21 de agosto de 1932, 12 de febrero de 1933, 16 de mayo de 1934, 7 de agosto de 1935, 3 y 12 de septiembre de 1935, 10 de abril de 1936, 4 de junio de 1936.

de aquello que hasta entonces se había omitido. En 1932 fueron introducidos otra vez —tras el breve entreacto que se pretendió distraer con un «coloquio» de Maestro y discípulo— exámenes reglamentarios, y fueron disueltas las «brigadas»; en 1934 se pasó de los grupos a las clases; en 1935 fué definida de extremo a extremo la disciplina del trabajo escolar, y desde 1936 se mueven los Decretos de Moscú en un eterno círculo de exhortaciones, reprensiones y reglas particulares que tienen todas como fin la subida del nivel en la Escuela y en la Universidad.

¿Qué repercusión tuvo todo esto sobre la posición docente? En 1932 fué por primera vez designado el Maestro como «figura central de la Enseñanza» —un giro copernicano frente a la pedagogía de la revolución—. En qué medida podría serlo realmente en la Escuela soviética, es cuestión de que nos ocuparemos después. ¿Correspondió también en la teoría de la Escuela soviética a esta rehabilitación del aprender y del saber y a la rehabilitación paralela del docente una mejora en las condiciones externas de la profesión? El docente soviético que hasta entonces había estado por debajo de la categoría de un obrero de fábrica, subió hasta el mismo rasero que él. Ahora habrá que colocarlo en la fila de la «intelectualidad» soviética, detrás de los preminentes, el ingeniero o el médico (11). En 1932 ascendió a la primera categoría para los efectos del reparto de los medios de subsistencia. Se le consentía algo más de habitación e incluso, cuando se trataba de un Profesor de Universidad, un gabinete de trabajo para él solo. Se inculcó en los elementos directivos de Sindicatos y Cooperativas el cuidar del bienestar del docente en todas partes. Decreto tras Decreto, le aseguraba para el futuro el puntual abono de su sueldo íntegro (12). El sueldo fué

(11) H. Greife, *La política de la lucha de clases en el régimen soviético* (Berlín, 1937), coloca la siguiente línea de categorías dentro de la intelectualidad soviética: Preminentes, Especialistas particularmente calificados, Ingenieros, Médicos urbanos, Docentes urbanos, Médicos rurales, Estudiantes, Maestros lugareños y agrónomos (pág. 229).

(12) Ante todo, en un Decreto del 10 de abril de 1936. Recientemente, otra vez en las Ordenes complementarias del 26, 3 y del 15, 4, 1940 (Sbornik Prikasow, 1940, número 6), donde se aprecia el escandaloso estado de las tramitaciones. Cf. también más abajo el apartado III.

subido (13). Los estudiantes fueron requeridos para que fuesen corteses con el Profesor (14). El Maestro obtiene título y diploma (15). Cuando contrae méritos especiales aparece su nombre en las listas de honor de la Hoja Oficial del Comisariado del Pueblo. Los traslados arbitrarios dejarán de hacerse en adelante (16). El sueldo es elevado una vez más. El docente obtendrá más legumbres que los otros. Le son de nuevo acreditados todos los derechos que le corresponden como miembro de su Sindicato (medicamentos, casa barata, trato de favor para que sus hijos asistan a la Escuela, en ocasiones una localidad a bajo precio para el teatro, acceso a instituciones de convalecencia y sanatorios (17). ¡Incluso el docente puede ya vivir en la Escuela sin ser expiado ni vigilado!

¿Qué es lo que ha acontecido, para que de pronto se mime al docente? Es que, mientras tanto, la catástrofe se había echado encima y había comenzado la huida de la profesión de la Enseñanza. Sólo en la R. S. F. S. R. faltaban en el otoño de 1938 más de 30.000 Maestros y en las Repúblicas anejas la situación es todavía peor. El hermoso edificio del plan quinquenal cultural amenazaba desplomarse a consecuencia de la falta de Maestros, que era cada vez más catastrófica. Puede decirse que desde 1930, toda la educación del Estado de los Soviets está puesta bajo el signo de esta pregunta que prevalece sobre las demás: ¿Cómo se pueden formar Profesores para los 20.000.000 de escolares y estudiantes que registra la estadística soviética, ante el lector asombrado, como resultado final de la campaña, tan deseada hacía años, contra el analfabetismo?

(13) 10 de abril de 1936.

(14) El 3 y el 12 de septiembre de 1935 exige de nuevo *Narkompros* que los Maestros y el *Komsomol* y toda la colectividad deben ayudarse mutuamente para triunfar en la «lucha contra la falta de disciplina y el descaro, contra la perturbación del orden en la Escuela, la negligencia de los deberes de casa y las conductas indeseables» (*Sbornik Prikasow*, 1940, núm. 1).

(15) 10 de abril de 1936. El 11 de enero de 1940 ha sido introducido el título de Maestros beneméritos de las Escuelas de la R. S. F. S. R. (*Sbornik Prikasow*, 1940, núm. 1).

(16) 10 de abril de 1926.

(17) Una referencia cabal de los «suplementos» en derechos y productos a que tiene opción, al menos teóricamente, el docente soviético para completar su más mezquino sueldo, nos lo ofrece Beatriz King en su obra *Changing Man*, página 203 ss. Para ver cómo pasan las cosas en la realidad, *Vide infra*, III.

II. — *La formación del docente soviético*

Toda exposición de la formación soviética del docente debe partir considerando que los sistemas de formación pedagógica puestos en acción por la Unión Soviética sólo valen para tiempos normales, pero no en el caso de que se den circunstancias excepcionales. Ahora bien, el Estado soviético, desde el anuncio del primer plan quinquenal, ha ido rodando de un estado de excepción en otro, lo cual significa que primeramente la mitad de la historia de la formación bolchevique del Maestro transcurre bajo el signo de la excepción. La formación del docente, planeada por este Estado, no es apenas sino un rótulo que se exhibe cuando llegan turistas extranjeros o con el que se da a sí mismo ánimos cuando en ocasiones se comienza a desesperar de una normalización de la Enseñanza primaria y superior. La realidad está dominada por la catastrófica penuria de Maestros, que ha pasado a ser la enfermedad latente de la política cultural soviética. Desde la modificación de toda la política bolchevique con miras a la ejecución del plan quinquenal, se improvisaron Maestros con sólo golpear el suelo, como si no existiera, ni aun sobre el papel, un sistema de formación docente. Para interpretar adecuadamente los siguientes datos se ha de tener presente que, según una comunicación del Secretario del Partido, Andrejew, a la Asamblea del Komsomol de 1936, en las Escuelas elementales de la R. S. F. S. R. en el año 1935, por consiguiente, después de dieciocho años de estar en el Poder los bolcheviques, sólo el 1,5 por 100 de los docentes habían adquirido una formación pedagógica normal; el 38,8 por 100 poseían exclusivamente la formación de siete años de Escuela primaria, y el 63,7 por 100 podían acreditar la asistencia durante un período de estudio de nueve años de Escuela («superior»). En las Escuelas de siete a nueve años de estudios había un 9 por 100 de Maestros con formación de Escuela primaria, y sólo un 24 por 100 estaban dotados de la formación de Escuela superior prescrita (18). Como las acusaciones de carencia de instrucción e insuficiencia del

(18) «Osteurop», junio 1936.

nivel cultural medio del docente no se ha atenuado en lo más mínimo —las disposiciones del *Narcompross* atacan otra vez y sin vacilar este enojoso tema—, no se puede suponer que las cosas hayan cambiado entre tanto esencialmente. Pero si en el terreno de la Escuela elemental de cuatro años de estudios sólo el 1,5 por 100, y entre la Escuela media y superior sólo el 24 por 100 de los docentes han acabado de la formación que les estaba prescrita, la siguiente exposición sistemática de la formación bolchevique del docente no puede aspirar apenas a suscitar otro interés que el puramente teórico. ¿Sería de otra manera comprensible que el comisario de Educación del Pueblo, Wladimir Potemkin, precisamente en su discurso de apertura del curso el 1 de septiembre de 1941 (19), dirigido a la juventud soviética, pusiera sobre el tapete como especial novedad la noticia de que las Escuelas de la Unión serían equipadas en este invierno no solamente con libros, cortaplumas, cuadernos y combustible, sino atendidas también con 80.000 nuevos Maestros *formados*? Acerca de la cualidad de la formación, se calló el comisario.

La formación bolchevique del docente posee ya, a consecuencia de sus innumerables órdenes oficiales, una historia propia (20). En primer lugar, se rompió con la formación que se recibía en el tiempo de los Zares. En realidad, la Rusia zarista utilizaba últimamente los dos tipos de seminario (para Maestros elementales) —de los que tuvo que ser expulsado en 1898 Stalin por sus actividades revolucionarias— y el Instituto Pedagógico (para Profesores de Enseñanza superior); pero el sólo hecho de que encontraran empleo en la pro-

(19) Según una comunicación radiada de la Oficina de Información Alemana (D. N. B.) el 1º de septiembre de 1941.

(20) Sobre el primer decenio de la formación bolchevique del Maestro suministra algunas aclaraciones el artículo en alemán de Ernesto Jucker *Formación del Maestro en la Unión Soviética*, aparecido en la Revista «Das Werdende Zeitalter» (Berlín, 1931, núms. 7-8). Jucker es suizo de nacimiento, comunista, residente en la Unión Soviética desde 1916, Profesor en 1931 de «Paidología» en la Alta Escuela Técnica de Tomsk. Sobre el nuevo desenvolvimiento informan lo mejor y más brevemente posible los artículos *Pedagogitscheskoje obrasowanije* y *Pedagogitscheskoje utschilischtsche*, en la Gran Enciclopedia soviética (Boljschaja Sowetskaja Enziklopedija), tomo 44, 450-447 (Moscú, 1939). Nuestra exposición se basa, además, en las contundentes disposiciones del Comisariado para la Educación del Pueblo, particularmente de la R. S. F. S. R.

fesión docente los que habían acabado su carrera en el Seminario de Sacerdotes y las educandas de las Escuelas femeninas ruso-ortodoxas, bastó para hacer condenable ante los ojos de los Soviets la totalidad del sistema. Su política de educación entraba con humos de escalar el cielo: ¡Todo el que se dedicara a la Enseñanza debía estar en la plena posesión de todos los grados académicos! Este anhelo, que si no es absolutamente loco, era aquí una locura, porque caminaba de la mano con el plan de reintegrar a la Escuela doce o trece millones de hombres, que hasta entonces no habían sabido nada de ella, y que de la noche a la mañana habían de ser partícipes de las bendiciones de la formación política bolchevique (21). Desde esta altura de miras fabulosa, a cuya consecución no se dió apenas más que una arremetida, la teoría fué paso a paso arrastrándose lentamente hacia las honduras del valle. Ya en 1918 se distinguió entre la formación del docente superior, lograda tras cuatro años de estudio, y la del Maestro de Escuela primaria, a la que se añadieron cursillos políticos para el personal docente que provenía del tiempo de los Zares. En 1920 se introdujo una breve formación de un año para docentes de las dos clases, que en 1921 había tomado ya la supremacía en noventa instituciones. El año 1921 presenció el nacimiento de una forma capital de la formación soviética del Maestro, el llamado «Técnico pedagógico», que estriba sobre las bases de la Escuela de los siete años, dura cuatro y forma Maestros de Escuela elemental y primaria (Escuelas de cuatro a siete años). En 1930, este «Técnico» fué reducido a tres años, y en 1936 fué rebautizado como «Institución pedagógica del Maestro» (22). Junto a él está como segunda forma capital de formación docente el Instituto Pedagógico y la Facultad Pedagógica de las Universidades, ambas destinadas a la formación del Profesor supe-

(21) Las cifras que emplea la Unión Soviética en su propaganda son siete millones de escolares durante el reino de los Zares y veinte millones de escolares de la Unión, comprendiendo esta última cifra todos los niños de ocho a quince años. Cf. Lunacharsky *passim* y Epstein *passim*.

(22) El número de «Técnicos pedagógicos» declarado fué, en 1924, 167; en 1937 (tras la abreviación del tiempo de estudio), 760.

rior y del destinado a los Centros técnicos de Enseñanza, que duraban primeramente cuatro años, y hoy solamente tres, exigiendo una previa preparación de nueve a diez años (23). La Ucrania procede ya en 1924 a organizar la formación del docente para los Centros técnicos y Facultades de trabajadores «Rabfaks», fuera de las Escuelas superiores, y a establecer cursos de instrucción pedagógica de dos años de duración (además de los siete de la Escuela). En la R. S. F. S. R. se abatió el desengaño con motivo de la nueva política económica y en el mismo año se produjo la profesionalización de las Escuelas superiores, lo que significa que un número de Escuelas de nueve años recibieron un carácter pedagógico en los dos cursos superiores y actuaron como instituciones de formación docente. En 1934 se añade a ciertas Escuelas de nueve años todavía dos años más de preparación pedagógica, para abrir una puerta más hacia la que pudieran ser atraídos los docentes, que tanta falta hacían. Ambas formas de carrera mencionadas últimamente presentan la ventaja de que son un año más cortas que la Institución pedagógica del Maestro («Técnico»). Finalmente, las Instituciones pedagógicas con preparación de siete años y cursos de tres años para el Maestro de la Escuela elemental y primaria, y el Instituto Pedagógico para la Facultad pedagógica de las Universidades con cursos durante cuatro años después de diez de preparación, fueron declaradas las únicas dos formas legales de la formación futura del docente.

El «futuro» de que aquí se habla, yace aún en la mayor lejanía. La declaración no tiene otro significado que el de ser un anuncio propagandístico, según el cual en el segundo año del plan quinquenal iba a ser alcanzada la finalidad que se propusieron. La pintura fiel de la realidad es esencialmente diversa. Cuando se hace el esfuerzo de ordenar sistemáticamente las maneras practicadas últimamente en la Unión Soviética para la formación docente, obtenemos como resultado la conclusión de que, hasta que estalló la presente

(23) La Escuela de nueve años ha sido transformada desde 1937 en una Escuela de diez años (7-17); hasta ahora es más bien una pretensión teórica.

guerra, la formación de la profesión docente siguió los diez siguientes diversos caminos:

CENTROS Y PROCEDIMIENTOS DE FORMACION DOCENTE	DURACIÓN	PREPARACIÓN
	AÑOS	AÑOS
1.—Facultad pedagógica	3 (4)	9 (10)
2.—Instituto pedagógico	3 (4)	9 (10)
3.—Institución pedagógica del Maestro («Técnico»).	3	7
4.—Curso de instrucción después de la Escuela superior	2	9 (10)
5.—Curso de instrucción después de la Escuela de siete años	2	7
6.—Escuela superior profesional	en total 9 (10)	
7.—Cursillos para escolares de Escuela primaria...	3 meses	7
8.—Curso de capacitación para los insuficientemente formados		
a) Cursos de tarde durante el tiempo de Escuela (sobre todo en la Institución Pedagógica del Maestro)		variable
b) Cursos de vacaciones		variable
c) Prácticas pedagógicas	1 semana	variable
d) Exposiciones pedagógicas ambulantes. ...	—	—
e) Cursos por correspondencia		variable
9.—Cursos de repetición para los normalmente formados, en las formas comprendidas en el número 8		variable
10.—Curso para capacitar a los Maestros de Escuela primaria para la Enseñanza superior		
a) Cursos de tarde		variable
b) Cursos de vacaciones, sobre todo en las Instituciones Pedagógicas del Maestro... ..		variable

En la formación del Maestro soviético encuentra un lugar intermedio la *Institución Pedagógica del Maestro*, antes llamada «Técnico pedagógico». Es un Seminario trienal, para ingresar en el cual deben acreditarse siete años de Escuela primaria. Son excepción personas de uno y otro sexo que cuenten de quince a treinta años y puedan aprobar un examen de excepción. Esta prueba parece ser —como todos los exámenes en el Estado soviético (V. infra.)— el

punto neurálgico, pues Moscú no ha tenido, año tras año, el menor éxito en su ejecución. Los exámenes no deben dejarse en manos de auxiliares ni en manos de Mestros de Escuela primaria, sino que debían ser verificados por el Director y su Claustro (24). En los exámenes se exige el conocimiento de la Constitución de la U. R. S. S. y, además, las asignaturas fundamentales y la lengua rusa (25). Quien acredite llevar buenas notas de sus estudios anteriores puede quedar libre de la prueba. En el plan de enseñanza de la actual Institución Pedagógica del Maestro (26) choca la posición relativamente moderada de la pedagogía teórica y el fuerte adiestramiento práctico-metódico (27), e igualmente la obligatoriedad de las lenguas extranjeras, la instrucción militar, igualmente obligatoria, y la acentuación del ruso. Las prácticas pedagógicas comienzan en el segundo año y continúan hasta la conclusión. Queda por completo de lado aquella pretensión fundamental de la educación revolucionaria «politécnica», según la cual todo alumno soviético debería recorrer trabajando todas las ramas de la producción —y con esta educación del trabajo ha desaparecido la única partícula original de la pedagogía bolchevique—.

Compensa volver brevemente la mirada al tiempo anterior al plan quinquenal. Aun a fines de 1930, el comunista suizo Ernesto Jucker, Director hasta 1929 del «Técnico Pedagógico» en Tomsk, ha trabajado en su institución con el siguiente procedimiento (28):

«Nada más entrar en el Técnico Pedagógico, se aprenden las matemáticas, la lengua rusa, un idioma extranjero, economía política, ciencia natural, dibujo, canto y gimnasia. Pero en seguida comienzan también teórica y prácticamente los estudios del trabajo según las circunstancias que rodeen la Escuela. Las Escuelas Industriales estudian la fábrica a la que pertenecen; las agrarias penetran en

(24) 21 de diciembre de 1939 (Sbornik Prikasow, 1940, 2).

(25) 21 de marzo de 1940 (*Ibidem*, 1940, 6).

(26) Boljschaja Sowetskaja Enz'klopedija. Vol. 44, 455, 1939.

(27) Se presentan como asignaturas de la instrucción metódica: Lengua rusa, Cálculo, Historia de la U. R. S. S. e Historia general, Geografía, Ciencias naturales, Dibujo, Canto.

(28) Revista «Das Werdende Zeitalter» (Berlín, 1931, pág. 347).

la técnica de aquella rama de la economía rural que es peculiar del país. Después de dos semanas salen fuera de la Escuela para practicar el trabajo, bien en explotaciones de economía rural, bien en minas y fábricas. Allí deben recorrer como simples trabajadores todos los estadios de la explotación, desde el más elemental de los trabajos rudos hasta el más difícil de los procesos del trabajo, «con lo cual más tarde, siendo ya Maestros, no hablan sólo en abstracto acerca de tales cosas, sino que incluso pueden introducir a sus alumnos en los procedimientos del trabajo»... «Después del primer trabajo práctico, el alumno regresa al «Técnico», donde prosigue de nuevo su labor teórica, y este intercambio va ampliando su horizonte, con la particularidad de que en vez de la práctica industrial entra cada vez más en la pedagógica. Las asignaturas de cultura general van sustituyéndose por las más especiales, y tras acabar los tres años de cursos, el Maestro está listo para salir de cara a la vida y ensayar sus propias fuerzas» (29).

Quien ha intentado interpretaciones —puestas muy de relieve en los últimos años acerca de esta educación efectuada en medio del trabajo práctico, presentándola como la educación ideal del trabajo— olvidó que este aprendiz docente no va a las minas para instruirse en la práctica de una labor concreta, cuya superación exija todas sus fuerzas, a fin de adquirir un hábito y un modo de ver las cosas que él, *en su profesión*, mantenga y afirme después; sino que el joven docente encuentra en la mina al *camarada de clase*. No experimenta ni vive en el trabajo otra cosa que la ejemplarización de la doctrina comunista. Una legítima «educación por el trabajo», como la que se realiza, por ejemplo, en el Servicio del Trabajo Alemán, permite experimentar a los que trabajan lo que es la comunidad organizada del pueblo; en cambio, la educación del trabajo bolchevique, tal como se daba corrientemente en el «Técnico Pedagógico», ilustra la teoría de la lucha de clases del marxismo. El problema «Escuela y Vida», que está en el fondo de nuestra animadversión

(29) *Ibidem*, pág. 347.

contra la educación soviética, se pone otra vez aquí de relieve con particular fuerza. La afirmación de que la Escuela soviética ha tendido el puente entre la educación y la vida, que no es ajena a la vida, como la Escuela burguesa, sino que está en medio de ella, e incluso que educa «mediante la vida para la vida», pertenece al acervo de las representaciones favoritas de la pedagogía teórica bolchevique (30). Y para demostrarlo gusta decir con predilección que el hecho de introducir el trabajo de producción en la Escuela hace ya imposible que ésta se aparte de la vida. Si esta concepción fuera cierta, la esencia de la formación soviética del docente hubiera cambiado desde sus cimientos mediante la extracción de este núcleo central que existe en el plan de Enseñanza de la Institución Pedagógica del docente. El hecho de que no sea este el caso demuestra que el «trabajo» no es aquí ningún auténtico fragmento de vida, sino un bastidor de la teoría de clases marxista.

Porque todavía estamos en el país de los Soviets. El docente —se dice en la Enciclopedia Soviética Oficial— debe «no sólo suministrar conocimientos a los escolares, sino formar comunistas». Y el fin de la formación del Maestro ha sido precisado de la siguiente manera: «La Institución Pedagógica del Maestro se impone como tarea formar a un Maestro del pueblo que sea digno de su alta profesión, domine la doctrina de Marx, Lenin y Stalin, esté entregado desinteresadamente a la causa de la clase trabajadora e igualmente al Partido comunista y a la Patria socialista; que acate los principios del bolchevismo tanto en la vida privada como en la vida pública, sea irreconciliable con los enemigos del pueblo y participe activamente en la vida pública y en la propagación del socialismo» (31).

Profesor TEODORO WILHELM

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y EN DERECHO

(30) En la literatura soviética, en alemán ante todo. A. Pinkewitsch, *Cartas pedagógicas*, «Osteuropa», 1926-1928; A. Popowisch, *Los fundamentos de la pedagogía soviética*, Weimar, 1934; E. Jueker, en los ya citados ensayos de la Revista «Das Werdende Zeitalter», 1930, 481 ss y 931, 341 ss. Para la crítica Cf. Mirschuk, *Los fundamentos de la pedagogía soviética*, en la obra colectiva de Richthofens *Ciencia y política cultural bolchevique* (Königsberg, 1938).

(31) Boljschaja Sowetskaja Enziklopedija, vol. 44, 454.

GEOGRAFIA LITERARIA DE ESPAÑA

SE podría hacer —hemos pensado alguna vez, viajando por nuestra Patria— una interesante Geografía literaria de España. Puntualizando más: una descripción y hasta una interpretación de España, en sus ciudades, en sus campos, en sus ríos, en sus montes, en sus tipos, en las formas diversas de su naturaleza o de su carácter, según textos extraídos de novelas, de ensayos, de poesías... Si una Antología así concebida la extendiéramos a toda suerte de autores, antiguos y modernos, nacionales y extranjeros, el recuento sería harto difícil, la selección se complicaría mucho, flotando el criterio en revuelto mar de confusiones, y obtendríamos una Geografía Literaria de España, por excesiva o minuciosa, un tanto ineficaz. Las gentes se limitarían a leer páginas sueltas, buscando las de su especial agrado, con desdén para todas las demás. Más valiera, pues, que el pre-sunto colector se anticipase y redujera su trabajo a originales que realmente mereciesen ser seleccionados, por el doble mérito de la referencia más o menos exacta, y de la expresión más o menos bella, en lengua española.

¡Cuánto se ha escrito sobre España...! Pero convengamos en que, desde el punto de vista de la conciencia nacional, nada es tan interesante como el testimonio de los propios españoles, que tanto ayuda al mutuo conocimiento. El testimonio de los extranjeros —también útil, pero a otra luz— suele adolecer de notorios defectos: parcialidad en la visión, deformación de la imagen, prejuicio de lo pintoresco... Los ojos del peregrino en su patria son más limpios y

guardan con el corazón una especie de dependencia que no quita lucidez, sino que presta calor. Y el amor, dígase lo que se quiera, abre la puerta al conocimiento. Cuando en pleno auge del romanticismo se discurrió aquella empresa editorial —popular entonces— de «Los españoles pintados por ellos mismos» se hizo algo más que un ameno pasatiempo, a tono con la literatura costumbrista de moda en aquella sazón, tan dada al color local. Lo que se hizo con «Los españoles pintados por ellos mismos» fué poblar de figuras vivas los paisajes, los monumentos, las perspectivas varias, a que tan aficionados se venían mostrando escritores, pintores y dibujantes. Los «Recuerdos y bellezas de España», obra de significativo alcance, a la que asociaron, como es sabido, sus respectivas inspiraciones Francisco Javier Parcerisa, Pablo Piferrer y José María Quadrado, marcan un momento sobremanera expresivo en la marcha general de la sensibilidad española, referida a la percepción del tema «España», en cuanto objeto de conocimiento histórico, geográfico, arqueológico, artístico, etc. Pues bien: en tanto los «Recuerdos y bellezas de España» nos ofrecen, no a título de experiencia personal, como los viajes de Ponz, sino con positiva trascendencia social, el documento de la objetiva realidad nacional, nos suministran «Los españoles pintados por ellos mismos» el documento concretamente humano, a modo complementario. Mucho más que en un tratado científico, se llega a saber de España en aquellos libros, con su prosa siempre cálida y comunicativa, con sus grabados de cuidado pormenor.

¿Es entonces, esto es, a la hora romántica, cuando comienza a sentirse, en rigor de sentido, la emoción de la naturaleza, la nuestra o la ajena, por parte de los literatos? *Azorín*, en un libro que se halla en la línea a que nos referimos, «El paisaje de España visto por los españoles», se pregunta: «¿Cómo ha nacido el gusto por el paisaje, por la Naturaleza, por los árboles y por las montañas, en la literatura?... ¿Cuándo y de qué manera se ha ido formando la dñlección por los panoramas campestres, en nuestras letras?» *Azorín* se contesta a sí propio: «El gusto por la Naturaleza en la literatura es completamente moderno». Pero esto no es del todo cierto. El

gusto de la Naturaleza en la literatura se ha extendido mucho en los tiempos inmediatamente anteriores a los nuestros, por razones entre las que forzosamente ha de ser contada la facilidad en los viajes que supuso el mágico hallazgo del tren y del automóvil. Pero ese gusto por la Naturaleza ha sido numen de las más lejanas literaturas, si bien es lógico que a su expresión artística se añadan, en lo moderno, nuevos matices y aun se logren más hondas penetraciones. El mismo *Azorín*, en su exquisito libro antes citado, rastrea las huellas que han ido dejando en la Literatura cuantos han tenido ojos para el campo, a partir de los primitivos, y es en el *Poema del Cid*, por ejemplo, donde halla, en esquema de vigoroso trazo, la visión de la vega de Valencia, desde una altura: «Miran Valencia, cómo yace la ciudad e de la parte del mar; miran la huerta, espesa e grant...» No sólo esto; algunas otras viñetas por el estilo se encuentran en el *Poema del Cid* perfectamente situado en el espacio, pudiéndose reconstruir los itinerarios de Rodrigo Díaz de Vivar, entre robles y castillos, por tierras de Burgos, Soria, Guadalajara... El Arcipreste de Hita, junto al Henares; Gonzalo de Berceo, en prados de la alta Castilla; el Marqués de Santillana, en las quiebras de Somosierra, nos transmiten la emoción de parajes que ulteriormente han acrecido su significación geográfico-literaria. Las rutas que nos llevan a descifrar las claves de la Naturaleza hispánica son las mismas, y si don Iñigo López de Mendoza volviera al deleitoso valle del Paular, hallaría la sombra pensativa de Jovellanos, pidiendo «a la muda soledad, consuelo».

*«Del claro río sobre el verde margen,
crecen frondosos álamos, que al cielo,
ya erguidos, alcan las plateadas copas,
o ya sobre las aguas, encorvados
en mil figuras, miran con asombro
su sombra en los cristales retratada...»*

A propósito de ríos: si el humilde Lozoya cuenta con una tradición literaria singularmente prestigiosa, que nace con nuestra lengua

misma y llega hasta Enrique de Mesa, no es extraño que los próceres ríos de la ancha España —Ebro, Tajo, Guadalquivir, Duero...— hayan servido de Musa a enorme legión de clásicos y románticos: Garcilaso, Fray Luis, Góngora, Herrera, Lope, Arguijo, Pedro de Espinosa, Meléndez Valdés, el Duque de Rivas, Zorrilla... ¡Ah! Y otros ríos también, menos sonados en la geografía que en las letras: el Tormes, el Genil, el Sil, el Pisuerga... Mirando en torno nuestro, advertimos que Dionisio Ridruejo ha ganado el singular título de poeta de los ríos de España. Y ha sabido ver el drama en secreto del Guadiana, que hurta «al día, el son y la corriente».

Abundan en el grado que es notorio las referencias geográficas en nuestro incomparable Romancero: desde Roncesvalles, por donde huyó el rey Marsín, tiñendo de sangre las yerbas del camino, hasta Ceuta, «la bien nombrada», pasando por la Bureba, Zamora, la Serranía de Ronda o la vega granadina. Tiene aires de lección para turistas de buena clase, el famoso romance de «Abenámbar y el rey don Juan»:

*«¿Qué castillos son aquellos?
Altos son y relucían.
—El Alhambra era, señor,
y la otra, la Mezquita;
los otros, los Alizares,
labrados a maravilla.*

... ..

*El otro, es Torres Bermejas,
castillo de gran valía;
el otro, Generalife;
huerta que par no tenía...»*

Sin otro propósito que el de acusar la posibilidad de una grande y diversa, «enorme y delicada», visión de España, a través de textos literarios, que compongan entre todos un panorama nacional de criterio geográfico, nos hemos internado en el mundo dilatadísimo de nuestras Letras, cediendo a la tentación de esta o aquella cita, cuan-

do es patente que cualquier enumeración a tal respecto pecaría de incompleta; que todo ejemplo resulta insuficiente en comparación con la cantidad incalculable de los que pudieran aducirse, y que un simple bosquejo, un conato de plan, por somero que fuese el intento de fijar el tema, a que estamos aludiendo, exigiría un trabajo de mucho mayor empeño y extensión que el presente artículo, breve por su propio fuero. Sólo la Geografía literaria del *Quijote* daría lugar —y alguien quizá lo haya tratado de hacer— a un tomo de nutrida lectura. No es sólo en la Mancha, fondo natural, donde se mueve la figura del héroe cervantino; es también otra España, más abrupta o risueña, la que aparece en este o aquel capítulo del más universal de nuestros libros. Menudean las alusiones a Andalucía, e impresiona fuertemente al Caballero el espectáculo de la playa de Barcelona, un día de mar jocunda y aire claro. También las «Novelas Ejemplares» proveen con largueza de papeletas o fichas a quienes deseen saber cómo se sentía la realidad española en esta o aquella de las viejas ciudades. Y es claro que también coadyuvan a este fin todas las otras obras de género narrativo —comenzando por la picaresca—, que tan llenas están de observaciones y de experiencias. Quevedo, Espinel, Mateo Alemán, el autor del *Lazarillo*, doña María de Zayas, tantos y tantos novelistas más, animan la geografía de España con Memorias de viajero que nunca pasa por lugares de interés, natural o artístico, sin rendirles el tributo de un calificativo amoroso. Deprisa va, *verbi-gratia*, Guzmán de Alfarache, por caminos de Castilla, y muy contento se abandona al halago de Alcalá de Henares, «por parecerme un lugar el más gracioso y apacible —dice— de cuantos había visto después que de Italia salí». Y añade: «Si la codicia de la Corte no me tuviera puestas en los pies alas, bien creo que allí me quedara, gozando de aquella fresquísima ribera...» Y todos recordamos la impresión que Marcos de Obregón el escudero nos transmite de Málaga, luminosa y fragante. Asimismo, en el teatro clásico irrumpe el medio físico de España, modelando caracteres, determinando costumbres, facilitando escenarios de pasmosa variedad: desde tragedias como *La Estrella de Sevilla*, hasta la

más ligera comedia de capa y espada. España acusa sus paisajes en versos de Calderón y Lope, de Tirso y Rojas, de Moreto y Mira de Mescua, bien entendido que ese paisaje es tanto rústico como urbano, y que Toledo, Segovia, Valladolid, Avila, Medina, Zaragoza, Burgos, Valencia, cualquier ciudad, en una palabra, hace notar su especial seducción. Fuente-Ovejuna no es simplemente un lugar de acción; es la acción misma, transustanciada a un caserío y a una campiña. Sevilla, en *El Burlador*, constituye punto menos que una razón de ser. Sierra Morena, con sus peñascos, espesuras y arroyos, se identifica con los personajes de *La Luna de la Sierra*, de Luis Vélez de Guevara...

No hay por qué desconocer que el romanticismo imprime un energético impulso a lo que pudiéramos llamar «literatura geográfica». El fenómeno se produce, entre otras razones, porque la recrudescida afición a tradiciones y leyendas robustece el prestigio de las ciudades históricas, y porque la canonización del «color local» dota de poderoso incentivo incluso al más apartado rincón de la pintoresca España. Don Juan vuelve a Sevilla, y a orillas del Guadalquivir se encuentra con el recién llegado don Alvaro, juguete del sino. *El Estudiante de Salamanca* anda muy cerca del huerto que hiciera memorable Fray Luis de León. Aires de Oriente, concitados por Zorrilla, estremecen suavemente los cedros de San Juan de la Cruz, en la Alhambra. Bécquer busca lo misterioso, lo sorprendente, lo inefable, en catedrales, plazas silenciosas, recónditos lugares agrestes: en el Monasterio de Veruela aposenta su sombra. Castelar, antes que nada, canta la hermosa tierra tendida «entre los riscos de los montes Pirineos y las olas del gaditano mar...» Lo que el romanticismo fantasea, la reacción naturalista lo documenta. Perfectamente individualizadas, se marcan en el mapa de España la *Villa-Bermeja*, de Valera; la *Marineda*, de Emilia Pardo Bazán; la *Vetusta*, de Leopoldo Alas. Los escritores asocian su nombre, más que a temas ideológicos, a lugares geográficos. Pereda es la Montaña. Alarcón, el Guadix de *El sombrero de tres picos*. Gabriel y Galán es Salamanca y Extremadura. Galdós es Madrid, Toledo, el litoral Cantábrico, España casi

entera, transportada a los *Episodios Nacionales*. Salvador Rueda es Málaga. Maragall, Barcelona. Blasco Ibáñez, Valencia. Antonio de Trueba, las Encartaciones. Rosalía de Castro, las rías y las aldeas gallegas. Ganivet, su *Granada la bella*. Vicente Medina, Murcia. Macías Picavea, la Tierra de Campos... La simple toponimia descubre a Unamuno la extraña y fuerte música de la Geografía de España:

«*Ávila, Málaga, Cáceres,
Játiva, Mérida, Córdoba,
Ciudad-Rodrigo, Sepúlveda,
Ubeda, Arévalo, Fromista,
Zumárraga, Salamanca,
Turégano, Zaragoza,
Lérida, Zamarramala,
Arramendiaga, Zamora,
sois nombres de cuerpo entero,
libres, propios, los de nómina,
el tuétano intraductible
de nuestra lengua española...*»

También Antonio Machado siente la poesía de los nombres geográficos: «Montes de Cazorra, Aznaitín y Mágina...» Y Manuel Machado, a su vez,

«*Carcastillo, Morentín,
Lumbier, Cintruénigo, Sesma...
Expresiones militares,
latigazos de banderas...*»

Toda la Literatura contemporánea, en prosa y verso, desborda geografía. Apenas si hay un lugar en España que no haya sido visto, sentido, interpretado por nuestros escritores. Valle-Inclán ha acertado a captar el alma de Galicia. La de Castilla alienta en *Azorín*. También el espíritu de las tierras alicantinas. Como en Gabriel Miró. Moguer pasa a la Historia gracias a *Platero y yo*. A Concha Espina se deben definitivas emociones de Santander y su Montaña. *Comedia*

sentimental, de Ricardo León, cala hondo en el carácter de Málaga. Eduardo Marquina da plástica teatral y acento clásico al dramatismo de la Costa Brava. José María Pemán realza literariamente la Andalucía Baja. Gerardo Diego incorpora su voz a las de Compostela, en concierto de ángeles y campanas...

Dicho está que toda enumeración resultaría incompleta, y toda selección, hartó difícil. Pero el punto de vista de una Geografía literaria de España nos parece que queda situado. Merecería la pena desarrollarlo en un trabajo de conjunto, amplio y metódico.

M. FERNANDEZ ALMAGRO

NOTAS

DEL EXTRANJERO

La enseñanza argentina en una recopilación estadística

Hemos examinado con todo detenimiento el voluminoso trabajo que publica la Dirección de Estadística y Personal del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la República Argentina. Corresponde a los años 1938-1939 y se publicó en 1940. Con notable retraso, bien explicable, llega a nuestro poder.

La primera impresión que este trabajo causa es de meticulosidad y formidable organización estadística. Todas las páginas del libro están llenas de datos, que se compilan en 276 cuadros y sintetizan en 31 gráficos, magníficamente realizados en colores.

No existe la menor exposición doctrinal de índole educativa, que justifique o exponga el funcionamiento de los Centros docentes. Este es objetivo de otras publicaciones. En ésta solamente aparecen datos numéricos. Abundantísimos, como se deduce por el voluminoso tomo. Se refieren a Profesores, alumnos, matrículas, asistencia, promociones, nacionalidad de estudiantes y profesorado, sexo, títulos y costo de la enseñanza, desde la Escuela primaria a la Universidad, incluyendo las enseñanzas especiales.

En el año 1938 funcionaron en Argentina 89 Escuelas Normales, siendo 12 de ellas de *Adaptación regional* y una de *Orientación rural*. El uniformismo docente que imperó en el mundo dominado por los ideales napoleónicos en la enseñanza, va quedando barrido en sus últimos reductos. El mundo nuevo, aun el que conserva perfiles democráticos, va rompiendo con la uniformidad de planes docentes, horarios rígidos, programas comunes, que surgen del gabinete de

los legisladores, sin tener en cuenta las modalidades nacionales, vigorizadas a través de siglos de existencia.

Las Escuelas Normales de *Adaptación regional* y la de *Orientación rural* tienen estos fines. Además, preparar legiones de Maestros acostumbrados a operar sobre realidades y hechos vivos observados en el medio que les rodea y en el que luego habrán de desenvolverse. Problemas relacionados con el medio rural se plantean en todas partes y de ellos no puede estar alejado el Maestro, que tanto ha de contribuir en su vida profesional a mejorarlos y resolverlos.

Para educación de la mujer funcionaron este mismo año 23 Escuelas Profesionales, incluídas dos Secciones anejas.

Además de los Centros citados, existen otros con diversas finalidades y cometidos distintos; cinco Liceos nacionales de señoritas, 22 Escuelas de Comercio, nueve Escuelas Industriales, 62 Escuelas de Artes y Oficios, dos Institutos del Profesorado Secundario, Institutos del Profesorado en Lenguas Vivas, Superior de Educación Física, de Sordomudos, de Ciegos, Escuela Superior de Bellas Artes, Escuela Nacional de Artes Decorativas, de Artes Plásticas Preparatorias y un Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico.

En todos estos establecimientos la matrícula fué de 124.664 alumnos. Los varones ascendieron a 59.314 y las mujeres a 65.350, o sea el 48 y 52 por 100, respectivamente. En cuanto a la nacionalidad de los alumnos, los argentinos dan el 95 por 100.

Respecto al Profesorado de todos los Centros que hemos citado, el 96 por 100 era de nacionalidad argentina, el 52 por 100 varones y el 48 por 100 mujeres. Todos poseían el correspondiente título, excepto el 12 por 100, que carecía de él.

La enseñanza privada aparece con datos de grandísimo interés, no solamente por el elevado número de los alumnos que recoge en sus Centros, sino también por la valía de sus instituciones, Profesorado selecto, edificios, material, etc.

Incorporados a los establecimientos que citamos anteriormente, dependientes directamente del Ministerio, funcionaron en todo el país 392 instituciones particulares que, clasificadas por la enseñan-

za en ellas desarrollada, ofrecen los datos siguientes: incorporados a la enseñanza secundaria, 163 establecimientos; a la enseñanza normal, 107; a la comercial, 76; a la profesional, 35; a la industrial, nueve, y a la de Bellas Artes, dos.

Los Profesores de todos estos Centros fueron 4.679 y los alumnos, aun siendo mayor el número de establecimientos dedicados a enseñanzas secundarias que al Magisterio, superaron en más de dos mil a los que asistieron a aquéllos. Las alumnas matriculadas dieron el 56 por 100.

Por lo que se refiere a la enseñanza primaria, en toda la nación fué atendida en 13.290 Escuelas, con una matrícula de 1.915.693 niños. El número de Maestros llegó a 72.404.

El presupuesto de Instrucción Primaria se descompone en las grandes partidas siguientes: Consejos y Escuelas de Buenos Aires, Escuelas de Territorios y Escuelas de Provincias, subvención nacional a las provincias y comedores escolares y edificación. Esto por lo que se refiere a primera enseñanza sin incluir la parte destinada a construcción y reparación de edificios destinados a fines docentes.

Por lo que se refiere al plan de estudios vigente en los Colegios nacionales, nos parece sigue predominando la antigua orientación enciclopedista. No tienen cabida en ellos la formación humanista. Ni latín, ni griego. Al castellano dedican, por ejemplo, seis horas semanales de clases en el primer curso y tres en el segundo y tercero, dejándose de estudiar en el cuarto y quinto. Le sigue en importancia de clases la Historia, que se estudia los cinco cursos; la Geografía y el Francés, cuatro; los ejercicios físicos y *prácticas de tiro*, todos los cursos. El total de horas semanales de clase es de veintinueve en el primero, treinta en el segundo y tercero y treinta y dos en el cuarto y quinto.

Los Liceos nacionales de señoritas cuentan en su cuadro de materias con las Ciencias domésticas y el estudio de Anatomía, Fisiología e Higiene, como específicamente femeninas al parecer. El total de horas de clase semanales no pasa de treinta, siendo de veintinueve el del año último.

Por lo que se refiere a Escuelas Normales de Adaptación regional, encontramos en el plan vigente las novedades siguientes, respecto a materias de estudio, que son, además de las corrientes de cultura general, las propias de una especialización agrícola. Así, por ejemplo, en el primer curso, además de Castellano —seis horas semanales—, Matemáticas —cinco horas—, Geografía —tres horas—, Historia —tres horas—, Botánica y Zoología —cinco horas—, Dibujo —dos horas— y Corte y Confección para las mujeres —dos horas—, hallamos: *Tejidos en telar*, *Trabajos en granja*, *Talleres rurales* (para los varones) y *Trabajos agrícolas*, cada una con tres horas semanales. Las mismas materias de especialización se repiten en el segundo curso. En el tercero, a las anteriormente indicadas se añade una nueva: *Construcciones rurales*, con tres horas semanales. La especialización en el cuarto y último curso la constituye el estudio de las siguientes materias: *Nociones prácticas de topografía* y construcciones rurales, para varones; *Cocina y dietética infantil*, para las mujeres; *Mutualidades y granja*, *Talleres rurales* (varones) y *Trabajos de granja*, dando en conjunto un total de treinta y cinco horas semanales de clase.

La gráfica que muestra la matrícula de los alumnos revela una desmesurada desproporción en favor de las mujeres en términos extraordinarios. Así, mientras en 1929 los alumnos varones ascendieron a cerca de 3.000, y en 1938 llegaron a 6.500, las mujeres, que en 1929 eran muy cerca de 13.000, en 1938 se aproximaron a las 19.000.

Doble número de mujeres que hombres dedican sus actividades en la República Argentina a la enseñanza primaria. No es fenómeno general en otros ramos docentes. En enseñanza media, mientras en 1929 se matricularon cerca de 3.000 mujeres, fueron cerca de 15.000 los varones, y en 1938 cerca de 6.000 las mujeres y 21.500 los hombres. Lo mismo ocurre en las Escuelas de Comercio: En 1929, el número de alumnas ascendió a 1.500 y el de alumnos a 3.600; la desproporción es mayor en 1938, puesto que las alumnas fueron 2.500 y en los alumnos muy próximo a los 7.000.

El plan de estudios para las Escuelas Profesionales de Mujeres

comprende trece especializaciones. Las siguientes materias corresponden a Taller de bordado en blanco: Primero y segundo curso, trabajos de taller, dibujo aplicado al bordado, instrucción primaria y ejercicios físicos. Tercero y cuarto curso: se suprime la clase de instrucción primaria y se aumenta la de Economía doméstica.

Existen, además, las siguientes especies: Taller de flores y frutas artificiales, Taller de lencería, Taller de bordado en oro, Taller de bordado de fantasía y estilo, Taller de Corsés, Taller de encajes, Taller de pintura, dibujo y arte decorativo; Taller de tejidos con telares, Taller de sombreros, Taller de cartonado y encuadernación, Taller de fotografía, Taller de joyería, Taller de Corte y Confección.

Todos los estudios se realizan en tres cursos, excepto los de pintura, dibujo y arte decorativa, tejidos con telares y joyería, que abarcan cuatro.

El horario semanal de clases para todos los cursos comprende desde treinta horas semanales hasta diecinueve y media. El horario de clase abarca desde las ocho a las doce horas y de doce treinta a dieciséis treinta. El máximo de alumnos lo dió el año 1938, con más de 7.700 alumnas.

Un abundante número de mapas sitúa los establecimientos de enseñanza en la capital y provincia. Así, vemos por ellos que en la ciudad de Buenos Aires hay diez Escuelas Normales, doce Colegios nacionales, cuatro Escuelas de Comercio, nueve Escuelas Industriales y de Artes y Oficios. La provincia cuenta con los establecimientos siguientes de enseñanza media: Escuelas Normales, 24; Colegios nacionales, 19; Escuelas de Comercio seis, situadas todas en el litoral, y Escuelas Industriales, 16.

La gráfica sobre los alumnos en los Institutos incorporados manifiesta una matrícula irregular en su aumento por lo que se refiere a enseñanza secundaria, tanto en varones como en mujeres. El año de mayor matrícula en hombres fué el de 1938, que ascendió a 12.100 alumnos, y la de mujeres el de 1938, que llegó a unas 13.000, incluyendo las de Normales y las que concurrían a enseñanzas especiales. El mayor contingente en varones lo da la enseñanza se-

cundaria, y en abrumadora mayoría en hembras, los estudios del Magisterio.

Los Colegios se hallan oficialmente incorporados a Centros del Estado, según dijimos. Por ejemplo, el de la Anunciata, con 272 alumnas y 20 Profesores, y el de la Compañía de Santa Teresa de Jesús, a la Escuela Normal de Maestras número 6; el de las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, a la número 9. Todas están en Buenos Aires. Igual sucede en la capital y las provincias con otros muchos.

La Universidad Nacional de Buenos Aires comprende las siguientes Facultades: Derecho y Ciencias sociales, Ciencias médicas, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Ciencias económicas, Filosofía y Letras y Agronomía y Veterinaria. El total de alumnos inscritos en el año 1937 ascendió a la respetable cifra de 13.783.

Estos son algunos datos, de los muchísimos que la Recopilación estadística argentina nos ofrece y que, hallándonos en período de reformas, pueden ofrecer interés para el Cuerpo docente de España.

Portugal. - Modificaciones

a la enseñanza del Instituto

Con un reciente Decreto-ley (del 31 de septiembre de 1941) se ha introducido una importante modificación en el cuadro de las disciplinas del último año de los Institutos. La última reforma de esta enseñanza —octubre de 1936— había cambiado la duración de los tres ciclos de estudio en lo que estaba dividido el curso. Esta duración de dos, tres y dos años, respectivamente, se cambió por tres, tres y un año. El cambio había, además, unificado el cuadro de las disciplinas del tercer ciclo, hasta ahora dividido en dos secciones —Letras y Ciencias—, con el motivo de preparar a los estudiantes para cursos universitarios, dándoles una especial preparación desde el último año del Instituto.

El nuevo Decreto, a pesar de que ha mantenido los tres ciclos de estudio con la duración de tres años los dos primeros —curso general— y de un año el tercero —curso complementario—, ha vuelto

a la distinción entre curso de Letras y curso de Ciencias en el tercer ciclo. Afirma de esta manera, en contraste con la idea vigente en la reforma de 1936, el principio de que el curso del Instituto constituye una preparación a los estudios universitarios.

Las disciplinas del curso complementario se subdividen de la siguiente manera:

Letras.—Filosofía, cinco horas por semana; Ciencias geográficas, tres horas; Ciencias biológicas, tres horas; Organización política y administrativa del Estado, una hora; Higiene y Educación física, Canto coral.

Los programas no han sido modificados a fin de que, al aumentar el número de horas en las lecciones destinadas a la enseñanza de las asignaturas fundamentales de cada grupo, los Profesores podrán dejar a los estudiantes una preparación más profunda. Entre estas modificaciones, alcanzan una particular ventaja la enseñanza del portugués, del latín, matemáticas, filosofía, geografía, biología, física y química. Por el contrario, resulta que por estas modificaciones, los estudiantes del grupo de Letras quedan privados de la enseñanza de las ciencias biológicas, físico-químicas y matemáticas, y los alumnos del grupo de Ciencias quedan privados de la enseñanza del portugués y del latín, pudiendo, sin embargo, presentarse a los cursos universitarios con una preparación especial más sólida.

El Decreto tiende a la necesidad de aumentar el estudio de las lenguas vivas y promete, a este propósito, oportunas modificaciones.

Suiza. - La enseñanza del italiano en las Escuelas elementales

La «Demopedéutica», Asociación pedagógica y cultural del orden primario del cantón Ticino, ha propuesto la introducción de la lengua italiana en todas las Escuelas elementales de segundo grado de Suiza (Sekundarschulen) (7°, 8°, 9° año del período escolástico obli-

gatorio). Esta propuesta, que en sí misma no representa una novedad absoluta, tiene en Suiza, en este momento, un carácter particular porque, sostenida oficialmente por el Departamento de Educación del cantón Ticino, está aceptada por el Gran Consejo de dicho cantón. Los fines propuestos con esta introducción del italiano como materia obligatoria de enseñanza y de examen son: reforzar la cohesión de los tres troncos lingüísticos de Suiza, favorecer la importantísima obligación de la Confederación de mediación entre las culturas europeas y, desde el punto de vista práctico, crear un nuevo campo de actividad para los Maestros del Ticino.

El italiano se ha estudiado en muchas Escuelas de Suiza, y precisamente en las Escuelas elementales de segundo grado, en las Escuelas medias y en la Universidad. En la mayoría de los casos constituyó una materia facultativa o parcialmente obligatoria. Se dejaba optar al estudiante entre el italiano y el inglés. Como materia obligatoria y materia de examen se encuentra en algunos cantones cercanos a Italia y que, por esto, tienen con ella relaciones culturales y económicas más ligadas. La nueva iniciativa de la «Demopedéutica» de introducir el italiano como materia obligatoria incluso en la Escuela elemental —donde existe ya como materia potestativa, junto al francés—, será acogida con gusto por los demás cantones. En los cantones más cercanos a Italia se multiplicarán los esfuerzos para la difusión de la lengua italiana en medio de sus Escuelas.

La enseñanza en Bulgaria

A principios del siglo XIX no había Escuelas secundarias en Bulgaria; los jóvenes búlgaros que aspiraban a una instrucción media veíanse en la necesidad de hacer sus estudios o en Atenas o en Constantinopla. Hacia el año 1830, los Centros de Segunda Enseñanza de Rusia comenzaron a ser frecuentados por los búlgaros, cuyo número aumentaba de año en año.

Fué Vasil Evstatieff Apriloff, rico negociante de Gabrovo, el que concibió la noble idea de dotar a su tierra natal con una Escuela

destinada a ser el primer Centro de Enseñanza media o secundaria de su país.

En 1865, este Gimnasio tenía cuatro clases; en 1871, seis; de 1871 a 1875 alcanzaba su completo desenvolvimiento.

Antes de la unificación en 1878, no había Escuelas secundarias más que en Philippopoli, en Tirnovo y en Sistove. Siete años después de la unificación, esto es, después de la unión de la Bulgaria del Norte con la del Sur, había en el país cuatro Gimnasios del Estado y dos particulares, contando en total 124 Profesores y 2.298 alumnos.

El hecho legislativo que dió bases sólidas a la Segunda Enseñanza búlgara fué la ley de instrucción pública de 14 de diciembre de 1891.

Según esta ley, los Gimnasios comprendían siete clases: en la primera eran admitidos los niños que tenían terminados los estudios en la Escuelas de primaria (cuatro años); al final de los estudios hechos en los Gimnasios, los alumnos hacían un examen de madurez.

Los Gimnasios comprendían dos ciclos: el inferior (1ª, 2ª y 3ª clase) y el superior (4ª, 5ª, 6ª y 7ª). El programa de estudios comprendía, a partir de la cuarta clase, la sección clásica (con latín y griego) y la sección científica.

Según la misma ley, el Cuerpo docente estaba constituido por Profesores titulares y aspirantes. Los Profesores debían poseer una instrucción secundaria y superior y sujetarse a un examen de Estado.

En 1906, a propuesta del Ministro de Instrucción Pública, doctor Schichmanoff, la Cámara votó modificaciones a la ley de 1891; estas modificaciones se referían a la situación del Profesorado de los Gimnasios.

Finalmente, en la XIV Asamblea nacional ordinaria, en 1909, a propuesta del entonces Ministro de Instrucción Pública, señor Mouchanoff, votóse una nueva ley de Instrucción Pública que comprendía todos los grados de la Enseñanza.

Los Gimnasios, tanto los de niños como los de niñas, comprenden ocho cursos de un año de duración cada uno. La primera clase es la inicial y la octava la última. Los Gimnasios actuales comprenden un ciclo inferior (tres años pro-Gimnasio) y un curso superior (cinco años pro-Gimnasio).

Cada grupo no puede tener más de 42 alumnos en las clases superiores. Para el ciclo superior de los Gimnasios de niños hay establecidos tres tipos de plan de estudios: con latín y griego, con latín y sin estas dos lenguas.

Las materias que se enseñan en los Gimnasios son: religión, búlgaro, antiguo búlgaro y literatura, filosofía elemental, ruso, francés o alemán, latín, griego, matemáticas y geometría descriptiva, geografía, historia general e historia de Bulgaria, instrucción cívica, economía política, física, química, historia natural, higiene, dibujo, caligrafía, canto y gimnasia.

La Dirección del Gimnasio pertenece al Director y al Claustro de Profesores. El Director representa al Centro cerca de las autoridades y del público, convoca a los Profesores para las reuniones y las preside, mantiene la correspondencia con el Ministerio y todas las autoridades, admite los alumnos al comienzo del curso, distribuye las disciplinas entre los Profesores, ejerce la fiscalización, puede conceder tres días feriados durante el año, etc.

El Director envía al Ministerio dos informaciones: una al principio del curso, sobre la admisión y número de alumnos matriculados, estado higiénico del establecimiento, distribución de los servicios docentes entre los Profesores, sobre los libros adoptados, etc.; el otro al final del año escolar, sobre la actividad de los Profesores y su enseñanza, con aclaraciones sobre la fiscalización ejercida durante el año.

El Claustro está constituido por todos los Profesores en activo. Se reúne en sesión ordinaria dos veces al mes. Las faltas ocurridas en estas sesiones son consideradas como faltas a las aulas. El Claustro escoge los libros de texto de la lista aprobada por el Ministerio, autoriza la admisión de alumnos durante el curso, señala las penas

a los alumnos castigados y expone su parecer sobre todas las cuestiones relativas a la Enseñanza. Todas las sesiones del Claustro se realizan fuera del tiempo señalado para las clases.

Para poder ser nombrado Profesor titular son necesarias las siguientes condiciones:

a) Tener terminados los ciclos del Gimnasio, hecho el examen de madurez y estar aprobado en los estudios de la Facultad físico-matemática e histórico-filológica de la Universidad de Sofía o de una Universidad extranjera donde se enseñen las disciplinas científicas o literarias de que consta el plan de estudios de las Escuelas secundarias búlgaras.

b) Tener hecho el aprendizaje como aspirante en un Gimnasio, por lo menos durante un año escolar.

c) Salir aprobado en el examen de Estado de su especialidad.

Pueden ser nombrados Profesores de las materias técnicas (canto, dibujo, gimnasia y estenografía) las personas que, provistas de un certificado de instrucción secundaria, hagan un examen especial en el que prueben estar aptos para enseñar aquellas disciplinas.

Lo mismo ocurre con los Profesores de lenguas vivas, cuando no existieran diplomados.

Los Profesores tienen de dieciocho a veinticuatro horas de trabajo semanal; los Directores de Gimnasio, de cuatro a ocho horas.

Los alumnos cuyos padres no residan en la localidad del Gimnasio, están obligados a tener un encargado de educación; los que no tengan encargado de educación no son admitidos.

En la primera clase del Gimnasio sólo son admitidos alumnos entre los once y los trece años; en la segunda, los que no tengan más de catorce, y en la tercera, más de los quince.

Hay en Bulgaria cien Gimnasios; cincuenta y cuatro completos y cuarenta y seis incompletos. En uno de los últimos cursos estuvieron matriculados en los Gimnasios completos (ocho clases) unos doce mil alumnos y unas ocho mil alumnas; en los incompletos (siete clases), unos cuatro mil alumnos y unas dos mil niñas.

Si a nosotros nos dieran a elegir entre los tiempos de España, ¿cuál elegiríamos? Sin duda, que los españoles no vacilaríamos en escoger los de Isabel la Católica, los de Cisneros y de Carlos o los del segundo de los Felipes.

Pero estos siglos de grandeza tuvieron también su primera piedra; tuvieron la época fundacional, la de la Reina Católica, que crea una política revolucionaria, una política totalitaria y racista al final, por ser católica; una doctrina y un ideario que se caen ya de viejos, aunque nosotros los remocemos con el espíritu juvenil de nuestras Juventudes.

Y digo esto, porque hay que elevar el concepto mezquino que tienen muchas gentes españolas de la política, pues cuando se habla de política, están viendo la liberal, con sus grupos en lucha, en la que los partidos no fueron más que la máscara de los apetitos, de los intereses, de las ambiciones bastardas; todo esto era la política liberal de unos y de otros, sin que ninguno se salvara. Nosotros, en cambio, al hablar de política, lo hacemos de la nacional, de una política de dilatados horizontes; política de servicios y sacrificios, y en ella consideramos a la nación no como una propiedad particular, subordinada a los grupos y a las personas, sino como a un patrimonio inalienable, a cuya formación han colaborado generaciones de españoles, del que nosotros somos solamente depositarios y que tenemos que mejorar y engrandecer para transmitirla a las generaciones venideras.

Si no somos dueños absolutos de este patrimonio y sólo le merecemos por el servicio y por el sacrificio es de nuestros muertos, de los que le sirvieron. A los que os digan lo contrario, preguntadles: ¿Qué han hecho por España, cómo la han servido? Y veréis entonces deshacerse sus críticas.

Es necesario que todos se convenzan de que los pueblos no pueden vivir sin política. Nosotros tenemos un doloroso ejemplo de que sin ella un Estado no puede sostenerse: los años venturosos del glorioso general Primo de Rivera, de buena administración; seis años ejemplares, de victorias marroquíes, de paz y de progreso, y, al final, vino el castillo demolido y otra vez el abismo de donde se había salido. Y es que todos los seres nacionales tienen en su pensamiento dos huecos: el religioso y el político. La predisposición de creer en Dios y el juicio que les merece la sociedad en que se desenvuelven. Cuando estos dos huecos se llenan con la verdad, entonces los pueblos alcanzan su bienestar y su grandeza; pero cuando por incuria o ignorancia no se llenan con la verdad, entonces vendrán otros y los llenarán con la mentira.

(Del discurso del Caudillo en Medina.)

REPORTAJES

MULEY HASSAN BEN EL MEHDI, JALIFA DE MARRUECOS, VISITA EL INSTITUTO «RAMIRO DE MAEZTU»

El Emir ofrendó a su padre el cuaderno-resumen de sus trabajos escolares

El Jalifa agradeció al Ministro los desvelos de España en la educación del Príncipe

EN el mástil más alto del Instituto «Ramiro de Maeztu» ondeaba al viento de la primavera madrileña, en la mañana soleada del 27 de mayo, el pabellón jalfiano, enlazado con las banderas nacional y del Movimiento. S. A. I. Muley Hassan Ben el Mehdi, Jalifa de Marruecos, Príncipe de los creyentes musulmanes, llegaba al Instituto, que había recibido el honor de albergar entre sus alumnos al joven Emir, heredero del Jalifato. Acompañaban a S. A. I. el Gran Visir, los Ministros musulmanes y las personalidades de su séquito.

Entre la albura inmaculada de las túnicas moras, la polieromía de los uniformes militares y las togas de los Profesores. Allí, las altas jerarquías de la docencia española: el Ministro, señor Ibáñez Martín; Directores generales de Marruecos y Colonias, señor Fontán, y de Enseñanzas Media y Superior, señor Pemartín; Secretario del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, señor Albareda; Director del Instituto «Ramiro de Maeztu», señor Ortiz Muñoz; Catedráticos del Instituto, y Profesores de la Escuela Preparatoria.

Entre un bosque de brazos en alto y a los acordes del himno jafiano, atravesó el Príncipe amateur de España la avenida central del Instituto, para dirigirse al campo de fútbol, en cuya arena formaban los escolares. Agrupados por cursos, saludaban rígidos los estudiantes. Entre ellos, como uno más, S. A. el Emir, alumno del tercer año de Bachillerato.

Unísonos y acordes realizaron los muchachos los movimientos. Gimnasia respiratoria y de flexión, para terminar formando, en el tiempo de un silbato del Instructor, con sus cuerpos tendidos sobre la arena, el «Viva Marruecos». Desde la tribuna, S. A. I. sonreía satisfecho. Después, el desfile de los estudiantes, y al frente, escoltando las banderas, el Príncipe Mehdi Ben Hassan.

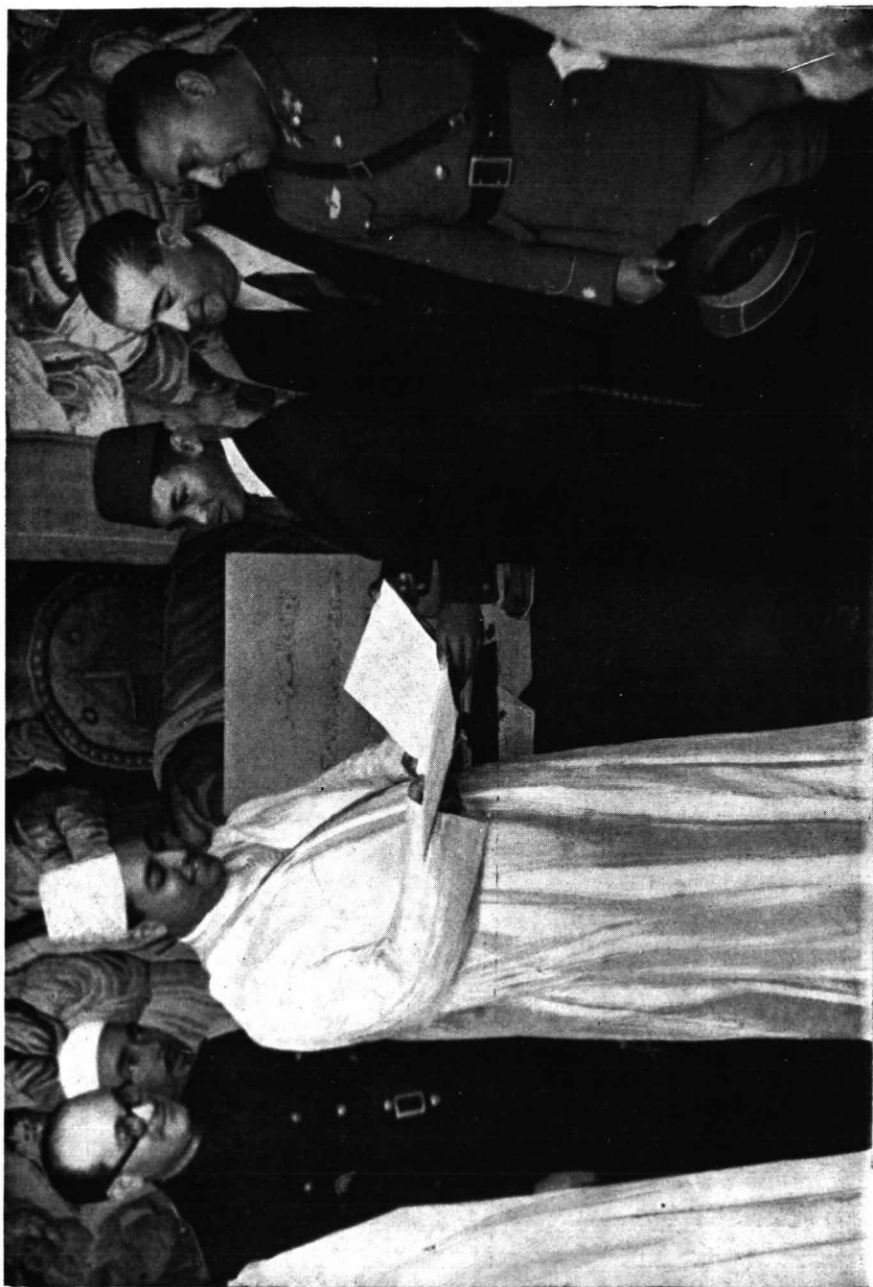
Salutación a S. A. I.

Detúvose el Jalifa ante la puerta principal del Instituto. Soberbios reposteros pendían de su clásica fachada. En el frontispicio, sobre fondo azul, aparecía escrito en caracteres arábigos dorados: «El Instituto «Ramiro de Maeztu» saluda a S. A. I. y se siente honrado en recibirle».

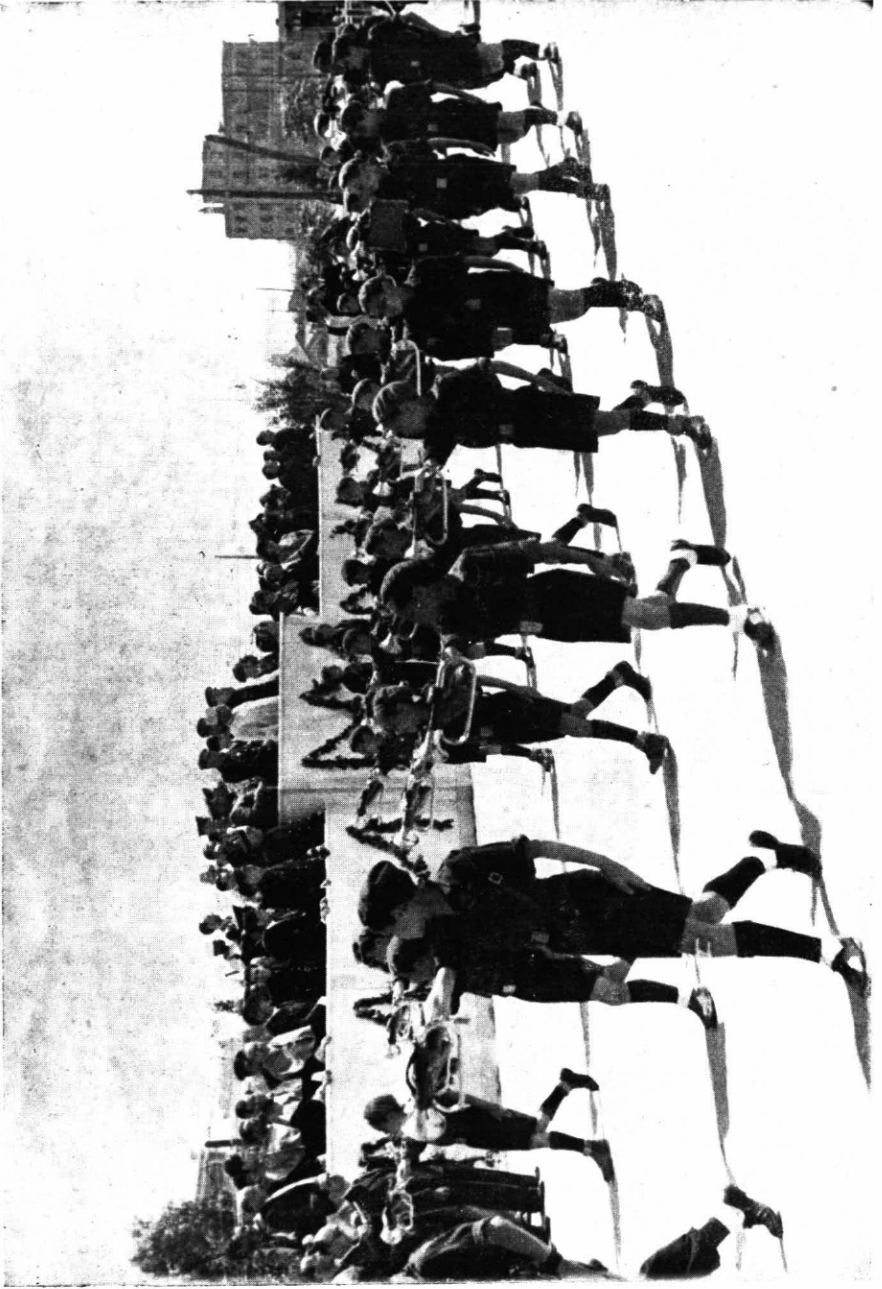
Ya en el vestíbulo del piso segundo, pudo admirar el Jalifa el homenaje del Centro a los voluntarios de la División Azul. Sobre la bandera española aparecían escritos, en una gran pandecta, los nombres del Profesor y los alumnos del Instituto que trocaron los libros por las armas en defensa de esa civilización, por la que también combatieron los soldados del Jalifa.

Su Alteza recorrió después la Exposición, exponente de la obra gigantesca desplegada por el Ministerio en los altos del Hipódromo y anuncio del futuro Instituto. Bocetos de la estatua ecuestre de Franco, que acertó a modelar con sumo acierto el escultor Orduna; de José Antonio, obra de Capuz; planos de la Cruz de los Caídos y de la fuente monumental, y amplio gráfico de los talleres profesionales, que sostenía los símbolos de las diversas enseñanzas manuales.

Luego, la vida escolar del Instituto, recogida en gráficos y car-



Su Alteza Imperial el Jalifa recibe de manos de su hijo el trabajo realizado por éste, durante el curso, en el Instituto Ramiro de Maeztu.



Desfile de los Flechas del Instituto ante S. A. el Jalifa.

teles: competiciones deportivas, trofeos ganados por el esfuerzo y destreza de los alumnos; películas proyectadas en el Centro; visitas y excursiones; organización administrativa y estadística de estudiantes. Al lado de los datos psicotécnicos, los gráficos de primera enseñanza, redactados con arreglo a las más modernas orientaciones de la Pedagogía. Es la primera vez en España que se exhiben tales estadísticas y acusan los progresos de nuestros estudios pedagógicos.

La ofrenda del Príncipe

En la sala de los trabajos escolares, el Príncipe aguardaba la llegada de su padre. Entre los cuadernos de los alumnos musulmanes confundíase el del Emir. En sus páginas había resumido sus observaciones sobre las visitas a los Museos, centros fabriles, empresas importantes, y sus excursiones a los lugares históricos o de bellezas naturales, completadas con fotografías y gráficos. Sobre la portada, de color verde, campeaba la estrella jalifiana, y en la primera página, la mano de Su Alteza había escrito, con temblor de principiante, la siguiente dedicatoria: «Papá: He terminado los estudios correspondientes al tercer año de Bachillerato. Durante este curso he realizado una serie de visitas y excursiones que han venido a ampliar la cultura que poseía y que preciso para ser digno hijo tuyo. Fruto de esas visitas y excursiones es este cuaderno, que yo quiero cariñosamente dedicar a tí, con la promesa de que la laboriosidad será siempre el norte de mi vida.—Madrid, 25 de mayo de 1942.—**Mehdi Ben Hassan**».

Su Alteza sonreía satisfecho ante los progresos de su primogénito. No en balde había confiado su educación a España, cuyas autoridades docentes redoblan su celo y desvelos hacia el Príncipe.

Al lado de los trabajos del Emir, los de los demás escolares. Labores interesantes en las que cabe apreciar el ingenio y destreza de sus autores. Problemas de física o de balística, con resolución gráfica, figuras geométricas y de cristalografía; mapas de producciones; labores de disección; composiciones literarias en castellano, en

griego y en francés; dibujos e ilustraciones. También, los esfuerzos de los pequeños de la Preparatoria: trabajos de trenzado, recorte, plegados y dibujos de motivos marroquíes.

Una rápida visita a los Laboratorios de Química, Historia Natural y Física. Este último ofrecía todos sus aparatos en pleno funcionamiento, y así pudo S. A. contemplar su mano derecha al través de los Rayos X.

Cómo se educa un Príncipe

Había de recogerse para la Historia cómo España educa a un Príncipe. Ante S. A. I. el Jalifa pasóse un documental, filmado por el arquitecto del Ministerio de Educación, señor Sánchez Lozano, en el que se recogen diversas escenas de la vida escolar del Emir. En el celuloide aparece Su Alteza en las diferentes etapas de la jornada diaria, convividas con sus compañeros de estudio en íntima camaradería.

Cuando el Jalifa pasó por el gimnasio, encontró a los alumnos realizando diversos ejercicios, y al bordear la piscina, lanzáronse al agua los nadadores, que trepaban rápidos hacia el trampolín para trazar en el aire las clásicas piruetas.

Atravesó también S. A. I. la Granja de Experimentación Agrícola, donde los muchachos compartirán, con las tareas intelectuales, el aprendizaje de las labores de la tierra.

En las habitaciones del Emir

Entré vítores y aplausos, pasó el Jalifa al Internado Hispano-Marroquí. A su encuentro salió el Director del Internado, don Manuel Chacón, a quien acompañaban los niños musulmanes que con Su Alteza comparten las tareas escolares. El Jalifa los saludó con todo afecto, y, guiado por su hijo, recorrió las habitaciones del Emir, en unión del Ministro y demás autoridades. El pabellón del Príncipe aparecía exornado con profusión de ramos de flores y armas damasquinadas. Ante la magnificencia y perfección de las instalacio-

nes, S. A. I. hubo de mostrar su satisfacción y contento. En el salón árabe obsequió el Emir a su padre y autoridades con un refresco.

Cerca de las dos de la tarde abandonó S. A. I. el Instituto «Ramiro de Maeztu». Marchaba satisfecho y emocionado. Sabía España educar a un Príncipe. «Me marchó profundamente emocionado —dijo al Ministro de Educación Nacional— de esta visita y he de agradecerles las atenciones y desvelos que prodigan en la educación de mi hijo y de los alumnos musulmanes. En prueba de agradecimiento y en recuerdo de esta jornada, regalaré a los alumnos del Instituto el equipo de gimnasia.»

Los acentos del himno jalfiano envolvieron con los aplausos y los vítores la cordial despedida al Príncipe amador de España.

Esta es la razón de que vosotras, mujeres españolas, os reunáis aquí para formaros, para que seáis después los paladines que llevéis a los últimos rincones de España el ideario de una política que es una manera de ser, de una política que es una revolución en nuestras costumbres, en nuestras vidas, y que por ser revolución, por entrañar servicio y sacrificio, abre los brazos a las Juventudes, que son generosidad y son virtud, porque en los troncos retorcidos y añosos se ha agotado ya la savia de la generosidad y del sacrificio.

Yo quisiera colaborar a estas lecciones que recibís, haciendo una síntesis de nuestra política, para deciros, aunque tal vez muchos me lo hayan escuchado, que nuestra política se basa en verdades eternas que nosotros no hemos inventado, que, como véis, se cae, como éstos torreones, de vieja.

Nuestra política se apoya en estas tres verdades: Primero, en los principios de la Ley de Dios, indiscutibles para cuantos nos llamamos católicos; segundo en el servicio de la Patria, inseparable de la existencia de la propia nacionalidad, y tercero, en el bien general de los españoles, postulado indeclinable de todo política.

Si esto es así y si nadie puede discutirlo, ¿por qué se hostiliza cobardemente a un régimen y a una política que no se apoya más que en estas tres verdades? Os lo diré en dos palabras. Porque hemos quitado las caretas, porque han quedado al descubierto los intereses de la vieja política liberal, en que no se militaba en este o en el otro partido, porque no le importaba a nadie el ideal, sino el interés bastardo, la ambición o el odio. Por eso, cuando hablamos de una política que se basa en esos tres principios que os he dicho, sólo ven la ejecución de la revolución económico-social que puede afectar a sus intereses e intentan ponerse una nueva máscara, y que unas veces son residuos de los viejos partidos disueltos y otras máscaras más viejas todavía.

Y digo esto, porque quiero que vosotras, que vais a llegar a los hogares campesinos, que vais a predicar en los barrios de las ciudades a las futuras camaradas, podáis decirles estas dos palabras en que se encierra nuestro programa social; pertenecen a los Mandamientos de la Ley de Dios: Ama a tu prójimo como a ti mismo, que para nosotros significa hacer en nuestro lugar lo que deseáramos en el caso del prójimo.

Yo deseo que desde hoy os acompañe en vuestras tareas la evocación de aquella Reina que, por ser ejemplar para todos, es hoy espejo de las mujeres españolas; y que en esta misma tierra castellana, en la que galoparon recio los caballos del Cid, que pisaron suaves las sandalias de vuestra Patrona, la Santa de Avila, y que recorrió en su trajinar guerrero la más grande de las Reinas, encontréis la inspiración para hacer comprender a nuestra generación aquel testamento glorioso y sus tres mandatos: el amor a los pueblos de América, la integridad del territorio patrio y el espacio vital para nuestra España; que si aquellas generaciones lo olvidaron, a la nuestra le corresponde ejecutar.

(Del discurso del Caudillo en Medina.)

CRONICAS

SEMBLANZA DE JOSE MARIA ALBAREDA

He aquí un hombre. Estampemos ante todo esta frase jocunda de feliz hallazgo, en la que va envuelta la alegría de un nuevo valor para la Patria. Alegría

frente a tantos pesimismos demoleedores que no saben ni quieren creer en la fecundidad de España. Tal pensábamos cuando escuchábamos el discurso de ingreso de un joven Catedrático en la Academia de Ciencias. Y tal repetimos al glosar el hecho simple, mera circunstancia de actualidad periodística, que obliga a divulgar y difundir el valor de esta nueva figura de la ciencia española. España ha encontrado el hombre para el difícil menester de despertar una era de renacimiento científico. Ese hombre es José María Albareda.

Pocas veces parece tan penoso acometer la biografía y la semblanza, cuando se tropieza con un biografiado que esquivo el aura popular y se encastilla en un ascetismo impenetrable. Se teme, de una parte, herir su modestia; de otra, no abarcar en su plenitud los perfiles ejemplares. Pero pocas veces también, como en este caso, se siente el deber de biografiar. En una Patria que resurge de la mayor catástrofe de su historia, el hallazgo de hombres capaces es noticia jubilosa y el exaltarlos obligación sagrada de la Prensa en su misión de proponer ejemplares figuras para estímulo de la juventud. José María Albareda es un caso singular que encarna de manera preclara el tipo del intelectual de la nueva España.

La ciencia

La ciencia, como tarea, es una vocación y un apostolado para el que hay que nacer ungido como con divina predestinación. Hace falta talento, pero, sobre todo, espíritu de sabiduría. Albareda sintió desde sus años mozos esta ráfaga de llamada y a sus valiosas

dotes intelectuales unió ya de manera inseparable una rotunda y laboriosa voluntad de estudio. Concibió su formación científica con verdadero criterio de asceta. Todo fué brillante. Su bachillerato, su doble licenciatura universitaria en Farmacia y Ciencias, sus dos Doctorados, sus oposiciones a cátedras de Instituto. Nada hay en su juventud que rompa esta constante biográfica. Ni una sola concepción a la frivolidad, ni un leve pensamiento que quiebre su espíritu franciscano. Sabía muy bien aquella frase del Eclesiástico que «el temor del Señor es la religiosidad de la ciencia». Y la ciencia fué para su alma como una auténtica vocación religiosa. Así se lanza, cual peregrino del estudio, primero por Alemania y Suiza, luego por Inglaterra. Le domina como una obsesión el ansia investigadora, es un enamorado de una rama científica nueva: la ciencia del suelo, y calladamente, humilde y generosamente, agota cuanto de ella se sabe y se conoce para trasplantarla en nuestra Patria. La Academia de Ciencias le nombra becario de la Fundación Ramsay, luego Profesor de la Fundación Cartagena, y más tarde de uno de sus cursos. Cargado con el bagaje de sus investigaciones, publicaciones y experiencias, Albareda llega a la Cátedra de la Universidad de Madrid. Está plenamente formado y maduro el hombre de ciencia. Pero no lo es sólo por su tesoro de conocimientos, por su solidez y profundidad de especialista. Su semblanza de intelectual sería con esto incompleta. Albareda es un sabio porque posee las virtudes de la verdadera sabiduría.

Los valores humanos

Decía el Sabio por antonomasia que hay en la sabiduría un espíritu de inteligencia santo, sutil, discreto, certero, suave, amante del bien, benéfico. Tales matices se dan en este intelectual de nuevo cuño. Ante todo, religiosidad profunda. Tan profunda —recalcamos—, que a su perfil de sabio se sobrepone su vida interior. Toda ella se refleja en el porte, en el semblante, en las palabras, en las costumbres. Nada en él dice arrogancia, ni orgullo ni presunción.

Hay que adivinar que es sabio, rompiendo la costra de su sencillez, de su humildad, de su indiferencia ante lo mundano, de su desdén por cuanto supone comodidad, regalo y lucro. Dios le probó con el dolor del martirio de su padre y hermano en la pasada guerra y en su voluntaria y generosa soltería no le queda más amor humano que el de su madre.

¡Qué gama más completa de valores morales! Para él, la ciencia es servicio de Dios y de España. Por eso su vocación tiene un sentido apostólico, de entrega abnegada, de sacrificada y austera dedicación. El se ha retratado sin quererlo en su discurso de ingreso en la Academia sobre el valor formativo de la investigación, al proponer el tipo del hombre de ciencia de la nueva España. Hombre, ante todo, estudioso, poseído del deber de estudio. Hombre orientado, trabajador, decidido, dedicado concienzudamente e imbuído del anhelo de superación con entrega generosa. Investigador que ama la sombra bienhechora, el ambiente estimulante de un núcleo que reúna y compenetre... Investigador que ha de dirigirse hacia el servicio austero de la verdad y de España, con limpieza y objetividad en el juicio y con pasión precisamente por servir a la Verdad absoluta y eterna que es Dios.

En suma, que en Albareda se perfila, al par que un investigador de la vida de la ciencia, un maestro de la ciencia de la vida, a través de su aparente alma de niño, de su sonrisa ingenua, de su espíritu benigno, de su actuar callado y oculto.

La gran empresa nacional

Por eso, cuando tras la victoria del Caudillo, el Ministro de Educación Nacional, señor Ibáñez Martín, acometió la gran empresa de restaurar la ciencia española, con la creación genial del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, encontró en Albareda su mejor instrumento. El lo escogió para llevar sobre sus hombros la voluminosa obra, que en menos de tres años ha producido formidables resultados. La gran empresa de Ibáñez Martín es fecundísima

realidad por la cotidiana colaboración de Albareda como Secretario general. Hoy día, el Consejo es árbol frondoso de espesísimo ramaje. Funcionan más de treinta Institutos de investigación científica, que han encuadrado a todos los hombres de ciencia, y se publican periódicamente otras tantas Revistas, aparte de numerosísimas obras que han levantado a la mayor altura, en el interior del país y en el extranjero, el nombre de España. En ese Consejo, la figura de Albareda, hombre de ciencia y apóstol de la investigación, es norma y es símbolo del nuevo estilo del intelectual, al que cumple, como afirmaba el Ministro de Educación en su magnífico discurso de inauguración del Consejo, el altísimo deber de servir al Estado con el esfuerzo de la ciencia, en beneficio de nuestro prestigio espiritual y del progreso de nuestra técnica y de nuestra economía. La obra del Consejo creado por Ibáñez Martín y servido día a día por el ímpetu heroico de Albareda, es, por su volumen y por su trascendencia política, cultural y económica, una de las piedras básicas de la auténtica revolución nacional preconizada por nuestro Caudillo.

El modesto investigador del suelo, el nuevo académico de ayer, es, más que todo eso, una figura que merece el homenaje de todos los intelectuales españoles, un hombre cuyo esfuerzo ha de pasar con glorioso nimbo a la historia del período que vivimos, unido cordialmente al de Ibáñez Martín, como adalides de la gran cruzada de la ciencia que hizo posible la paz de la victoria de Franco.

LUIS ORTIZ MUÑOZ

UNA ESTATUA ECUESTRE DEL CAUDILLO

Para los estetas clásicos, la escultura debía ser abstracta y simbólica. La efigie era, valga el símil, como una especie inteligible impresa, a la manera escolásticamente hermenéutica del proceso del conocimiento aristoté-

La estatua ecuestre de S. E. el Generalísimo estuvo expuesta en el Círculo de Bellas Artes en los primeros días del mes de junio. A la inauguración asistieron los Ministros de Educación Nacional y Secretario general del Movimiento y numerosas jerarquías y personalidades de la cultura y de las artes.

lico. Los mármoles y las piedras no encarnaban individuos sino ideas, descarnadas de todo lo que no era típicamente bello. La escultura griega apenas si conoció el retrato.

Pero contra esa manera histórica advino una nueva edad en que se produjo la reacción. Importaba lo real, lo individual, con todos sus accidentes naturales, lo que encarnaba signos de vida. Se hacían retratos.

La historia de la escultura se movió ya entre esos dos límites llevados más o menos a extremismos violentos. Realistas o idealistas. Retratistas o estilizadores. La fórmula ecléctica señaló en muchos casos rutas de perfección y se acreditó, sobre todo, como necesaria cuando la estatua hubo de servir a finalidades múltiples que demandaban a la par la realidad y la fantasía. Porque una efigie no es ente arbitrario, al que no incumba un destino. El arte por el arte en el mundo finalista moderno está en bancarrota y descrédito. La escultura, en nuestros días, ha llegado a ser un arte de servicio.

Hemos de pensar en estos conceptos elementales para teorizar sobre una estatua simbólica que acaba de realizar el Ministerio de Educación Nacional, por obra del artista Orduna. Es la primera efigie ecuestre del Caudillo, destinada a ser ejemplo y lección viva en un Centro escolar de la nueva España.

Ante todo ecuestre

La estatua es, ante todo, ecuestre. Tiene su importancia recalcar este punto. Se dirá, ¿no hubiera bastado un busto? ¿No hubiera sido suficiente una simple cabeza representativa? No. Lo uno y lo otro son demasiado íntimos para salvar la necesidad épica y solemne de una representación plástica destinada a impresionar y ejemplarizar una juventud que se mueve y agita en el vasto escenario de un Centro moderno, donde las edificaciones se enlazan por los campos de deportes y por los parques y jardines, y donde, por tanto, el símbolo ha de ser plasmado cara al sol y cara al aire, en juego con el horizonte.

Pero, ¿y una simple estatua a pie? Un escritor de nuestros días ha definido gallardamente la diferencia poética de los hombres de a pie y los hombres de a caballo y el valor de estos tipos en la vida de la historia. España la tiene de a caballo. Caballera es nuestra Edad Media, de a caballo nuestros santos, jinete, nuestra suprema encarnación quijotesca. El corcel impetuoso es nuestro mejor símbolo heroico. Al concebir una estatua como signo de ejemplaridad espiritual para una generación que amanece, no podíamos prescindir de ese matiz substancialmente hispánico. Había de ser ecuestre. Y ello, además, por imperativo de grandeza épica y de majestad artística.

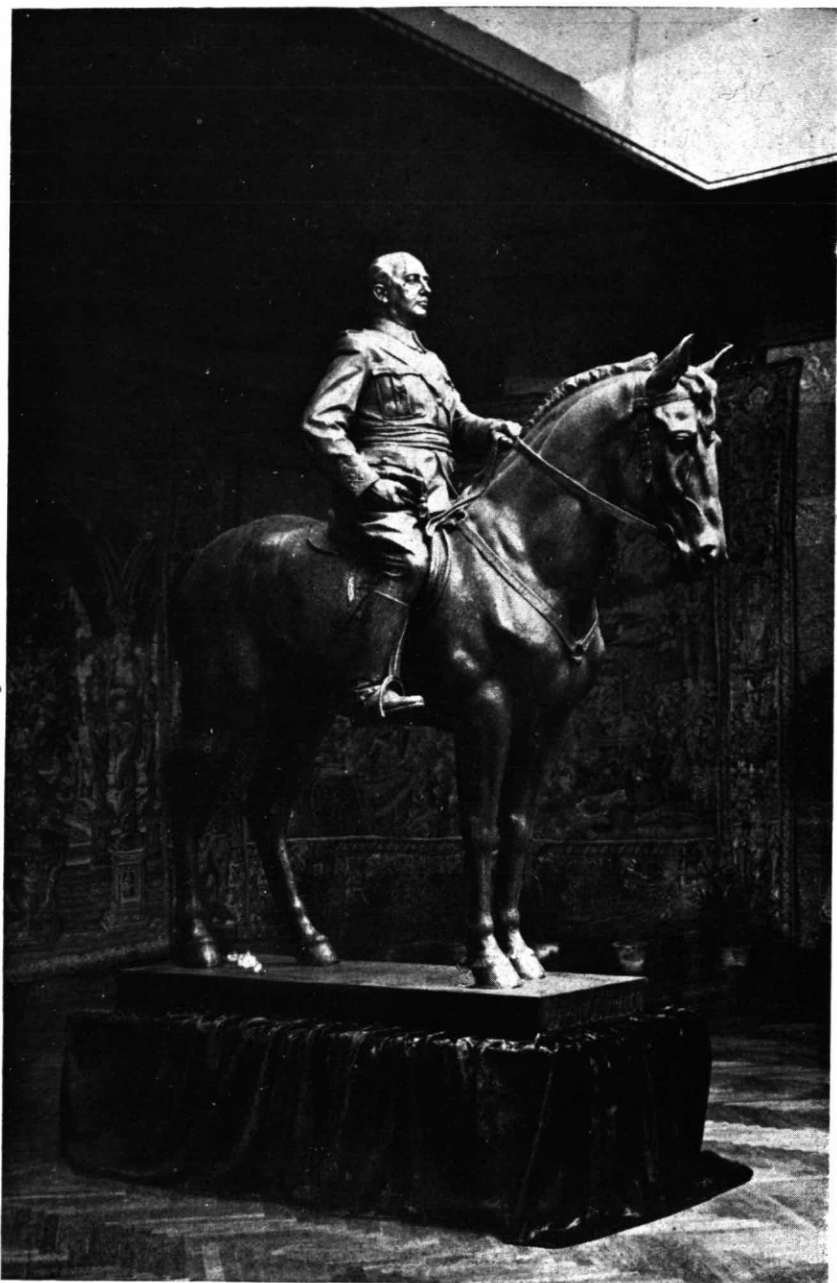
Franco y Caudillo

Bien, ecuestre, pero ¿cómo? Volvamos de nuevo al tema de la realidad y de la estilización. La estatua ecuestre debía representar al glorioso Caudillo, salvador de España, en el trance más difícil y cruento de su historia moderna, al Jefe del Estado pacificador y creador de un nuevo orden social y político y de un nuevo estilo de vida. No a una figura pasada, sino real y viva. Había por ello de ser un retrato. El joven de nuestros días conoce a Franco, distingue sus rasgos fisonómicos, le identifica al momento. Orduna tenía, ante todo, que hacer una estatua que fuera Franco. Por eso estudió intensamente el rostro del Generalísimo y nos dió plasmada en un poderoso alarde de verdad la imagen fiel del Jefe del Estado. Es él. Suyos son los perfiles. Suya la mirada, suya la figura.

Pero importaba además otra cosa. Que la efigie fuera la de un Caudillo. El artista se sobrepuso a la semejanza. Su obra no hubiera sido artística si, a más de un retrato, no hubiera trazado la imagen ideal de un Caudillo. Ha llegado así en la estilización hasta el límite mismo del parecido. Ha endurecido las líneas del rostro, ha acusado en ellas severidad, energía, majestad. Ha rebajado el canon real hasta la linde precisa. La efigie lograda es la de Franco Caudillo.



El Ministro de Educación Nacional, D. José Ibáñez Martín, y el Ministro Secretario del Partido, José Luis de Arrese, contemplan la estatua ecuestre del Caudillo, expuesta en el Círculo de Bellas Artes.



La estatua ecuestre de S. E. el Jefe del Estado, que será instalada en el Instituto Ramiro de Maeztu

El conjunto

Este propósito de un Franco Caudillo sobrepasa la esfera del rostro y trasciende a todo el conjunto. Franco está a caballo en gallarda actitud de reposo. La testa levantada, el cuerpo erecto. La mano izquierda sostiene las riendas del noble corcel; la derecha, algo recogida en la cadera, ostenta el gorro legionario. El vestuario es simple, y se acusa en buscada sencillez en el lateral izquierdo, donde la estatua es soberanamente clásica. En el derecho, el artista ha querido acentuar una variante barroca. El Caudillo luce la laureada sobre su uniforme de Capitán General; cae agitado de líneas el fajín, formando un perfil ondulante con la cabellera del caballo. La imagen monta. Tal sensación está lograda por la postura de las piernas apretadas sobre el lomo y la inclinación de los pies. Es como un movimiento concentrado en reposo, como una quietud resultante de esfuerzo. Podría decirse que el artista se ha inspirado para esta concentración estática de movimiento en el estilo montañésino.

Al caballo ha correspondido en el conjunto un papel importantísimo. Orduna ha huído hábilmente del corcel populachero de cabriola, de patas delanteras levantadas en agitación. El caballo de Franco está quieto, con las piernas delanteras paralelas y en reposo, la cabeza en posición normal, el cuerpo recto y las patas traseras en actitud de leve movimiento. Se ha querido hacer un caballo clásico, como base de la majestad de la estatua, procurando un conjunto simbólico y representativo. El caballo es de perfil hispanoárabe, y siendo una copia fiel del natural —Orduna ha utilizado como modelo el caballo «Imperio», predilecto de Franco—, está lo suficientemente estilizado para responder a la idea poética asignada al conjunto de la estatua ecuestre.

El símbolo

Para entender esta idea hay que aludir al emplazamiento que justifica a la par muchos matices de esta obra de arte. La estatua ecuestre del Caudillo realizada por Orduna ha de presidir una plaza

pequeña, íntima, a la que se descende por una vistosa escalinata. La plaza está rodeada de edificios, de los cuales el del Instituto es el frontal. Precisamente por esto la estatua, lejos de las proporciones gigantescas, que serían impropias, mide en su total tres metros de altura, es decir, está realizada a uno y medio del natural. Se alzar  sobre un soberbio pedestal de granito de 1,50 metros. En total, por tanto, cuatro metros y medio. Va situada, además, a la puerta misma del Instituto «Ramiro de Maeztu», formando como parte del edificio, cuya fachada en lo futuro estará definida por la estatua. Es un lugar de presidencia, un lugar cabeza y corazón. El Caudillo a caballo, en tono clásico de reposo y de majestad, cual cumple a un artífice de la Paz, lograda por la Victoria; está como dirigiendo el Centro de cultura de la nueva España. Asiste all , sereno y pacífico, a la gran obra revolucionaria de la educación de las nuevas generaciones; est  como viéndolas desfilar poéticamente delante de sí. En el sitio de honor, en el de la máxima visibilidad y máximo tránsito, para que los alumnos y Profesores lo contemplen a diario y sepan que todo el Centro es obra suya, que él es el ejemplo supremo, el promotor, el estímulo de la educación y de la actividad.

La ep grafa.

Tal idea se plasma en la gallarda ep grafa latina, grabada en el granito. Es una inscripción heroica, de dejo horaciano:

ROBVSTVS ACRI MILITIA VICTOR INCEDIT EQVO PACEM HISPANIS
 REDDENS QVA HVMANIORES REVOCET ARTES PVERIQVE FIDELI
 SILENTIO TOT PATI CONDISCANT PRO PATRIA LABORES.

Fortalecido por la áspera milicia, el Vencedor avanza en su caballo, devolviendo la paz a los españoles, con la cual haga tornar las artes más humanas y los jóvenes, con fiel obediencia, aprendan a sufrir tantos trabajos por la Patria.

He aquí la lección simbólica. El Ministro de Educación Nacional ha llevado al Instituto «Ramiro de Maeztu» la estatua de Franco como símbolo de que bajo la paz lograda por su esfuerzo, ha sido

posible el esplendor cultural y docente, pero también como ejemplo para la juventud, de sufrimiento heroico, de abnegación, de trabajo por la Patria. En el plinto donde descansa el caballo, otra inscripción latina abreviada subraya el acontecimiento:

IMAGINEM AERE EXPRESSAM NATIONALIS EDUCATIONIS MINISTER
IOSEPHVS IBANEZ MARTIN CLARISSIMI DVVIS FRANCO ERIGENDAM
INSTITVIT, GYMNASIVM «RAMIRO DE MAEZTU» DICAVIT.
ANNO MCMXXXII.

(El Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, mandó hacer la estatua en bronce del esclarecido Caudillo Franco y la dedicó al Instituto «Ramiro de Maeztu» en el año 1942.)

La fundición es perfecta. El bronce, con ligera pátina de oro viejo, da a la efigie un tono singular de prestancia y magnificencia.

EN TORNO A LA FIGURA DEL PADRE MANJON

Bajaba un día —lleno de sol andaluz como ánima que animase el paisaje— el buen sacerdote Andrés Manjón desde

el Sacro Monte a la Universidad granadina, en donde a la sazón era Profesor, caballero en su pollina, por entre chumberas y pencas que crecen a los lados del camino que, serpenteando por el Valle del Paraíso, paralelo al curso del Darro, une el Sacro Monte con la ciudad, cuando, de pronto, oyó un sonsonete monorrítmico, machacón y desafinado, que le hizo parar en seco. Descabalgó el buen sacerdote y, guiado por las voces, llegó hasta una cueva y vio a un grupo de gitanillos desarrapados, sucios y greñudos, recitar, en torno a la vieja *Migas*, las primeras letras que aquélla les enseñaba.

Contempló con lástima el cuadro Andrés Manjón y, tras meditar un momento, rehizo de nuevo su camino, camino de la Universidad. Dentro, en su corazón, crepitaba un amor, y en su mente bullían unas ideas... ¿Cómo dió su lección aquel día el sacerdote castellano, trasplantado a las tierras del Genil que lame piedras de Alhambra...?

En un pueblecito burgalés —Sargente de Lora—, al sur del Ebro, nació Andrés Manjón en un humilde hogar. Pudo seguir los estudios eclesiásticos merced a la protección de un tío suyo, sacerdote. Mas llegado el momento de recibir las sagradas Ordenes, se negó a tomarlas, porque su modestia le llevaba a considerarse indigno de ellas; y sólo celebró la Primera Misa, muy cerca de los cuarenta años, en su pueblo natal y ante sus deudos, tras haber ganado un canonicato en la secular abadía granadina del Sacro Monte.

Va de Burgos a Valladolid Andrés Manjón, donde curso la licenciatura de Derecho. Doctórase, y llevado de su gran amor a la Enseñanza, obtiene una Auxiliaría en la Universidad salmantina. Tras reñidas oposiciones, consigue obtener la Cátedra de Derecho canónico en Santiago, desde donde se traslada a la de Granada, para ser, durante más de cuarenta años, una de sus más potentes luminarias.

Escribió el Padre Manjón un «Tratado de Derecho eclesiástico» y tradujo, además, el «Juris ecclesiastici publici institutiones», original del Cardenal Tarquini. Pero todo —con ser mucho— queda eclipsado frente a su obra pedagógica, verdaderamente genial y revolucionaria, que convirtió la Escuela —lugar de suplicio odiado por el niño— en algo amable, atractivo y dulce, y *sacó a la calle* las aulas, formando así la primera colonia escolar permanente del Mundo. Rompió, en fin, los viejos moldes rutinarios para, en otros más amplios, ir fundiendo las inteligencias y las almas infantiles.

Ya en Granada el sabio clérigo, enmarcado su quehacer en la vieja abadía sacromontana —edificio de grandes proporciones, al que las hileras uniformadas de ventanas dan aspecto de cárcel o cuartel—, cada día bajaba a la Universidad a explicar su Cátedra, y siempre los ojos todo amor del sacerdote burgalés, miraban a los gitanillos que en las cuevas vivían. Tras aquel día en que vió a *Migas* explicar las primeras letras a un grupo de desarrapados, pensó en crear algo nuevo, acorde con su manera de ser y afín con lo que sería un sistema pedagógico que poco a poco le iba surgiendo en el alma.

Adquirió, para ello, un carmen; después, otro; otro más tarde, y así fueron surgiendo las primeras Escuelas del Ave María en las riberas del río que arrastra oro. Y a este grupo matriz, siguieron otros en los barrios más apartados de la ciudad, como eslabones de una cadena que aherrojasen al analfabetismo; y tal obsesión llegó a ser para don Andrés sus Escuelas que, habiendo abierto Granada una suscripción para costearle las insignas de la Gran Cruz de Alfonso XII, que le había sido concedida, al recibir el dinero no se le ocurrió otra cosa mejor que invertirlo en una Escuela.

Complemento de la labor manjoniana que representa las Escuelas del Ave María, fué un Seminario para Maestros, que también fundó para disponer siempre de un vivero de hombres especializados en sus métodos. ¡Cuántos gitanillos arrancó don Andrés de la fragua del chalaneo o del vagabundaje para hacerlos Maestros!

Y hoy las Escuelas del Ave María no sólo han sobrevivido a su fundador sino que se acrecentaron con su muerte —al año próximo hace veinte— aun en la propia Granada donde otro sacerdote, don Pedro Manjón, fundó un grupo avemariano en las alturas de San Cristóbal y otro en la carretera de Sierra Nevada. Pero lo más interesante es ver cómo a las Escuelas, que nacieron de una cueva, les han sido estrechas las fronteras de una Nación, para irse por el Mundo entero.

¡Y es que España necesita siempre horizontes mundiales para sus grandezas!

ENRIQUE-ANTONIO DEL CORRAL

LA nueva Universidad ha de concebirse como un auténtico hogar de los escolares, donde se forjen por entero sus espíritus, no sólo en la ciencia, sino en las virtudes morales y ciudadanas. Por eso, al ingresar el alumno, jurará servir fielmente los ideales universitarios, que considerará como su propio honor, y se obligará, con esta disposición de ánimo, a formar parte de la Milicia juvenil que la Universidad representa. Por el mantenimiento de estos ideales velarán, como servicios orgánicos que son de función universitaria, el S. E. U. y la Milicia, alentadores constantes de espíritu de la Falange en la juventud.

(Del discurso pronunciado por el Excmo. Sr. D. José Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional, en el acto inaugural del curso académico 1941-42, en la Universidad de Barcelona.)

DOCUMENTACION

LEGISLATIVA

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Este Alto Cuerpo, ideado por nuestro Caudillo, Generalísimo Franco, dedicado a la investigación en el amplio campo de la ciencia, acaba de obtener, por disposición ministerial, la responsabilidad de inspirar y dirigir nuevos Centros, cuyos fines suman a la obra ingente que desarrolla, con la aprobación y admiración de propios y extraños. Nos referimos a los Institutos de Edafología, Ecología y Fisiología vegetal, al de Parasitología y al de Farmacognosia.

He aquí las disposiciones que los instituyen:

Instituto de Farmacognosia

Los descubrimientos y estudios de plantas medicinales llenan las mejores páginas de la historia española de las Ciencias Naturales. El genio hispano abre, levanta y penetra un mundo nuevo, en el que vierte tesoros inmortales del espíritu y del que extrae especialísimas aportaciones que dilatan las fronteras científicas.

A la gloriosa tradición de estos estudios únense la hoy acentuada utilidad de la producción que suministran las plantas llamadas medicinales e industriales y la dilatada amplitud de las condiciones que ofrece el medio español, cuya variedad de climas y tierras le proporciona riquísima aptitud para el desarrollo de la producción indígena y para ensayos y aclimataciones de cultivos exóticos.

Con esta finalidad creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas una Sección de Farmacognosia en el Instituto Santiago Ramón y Cajal, de investigaciones biológicas. La naturaleza de su labor requiere una expansión, que ya se realiza, a varias zonas españolas, y también una división del trabajo encauzadora de la di-

versidad de aspectos que se suceden en un fecundo y completo planteamiento de estos problemas. Procede, por tanto, desarrollar la Sección creada y constituir el Instituto José Celestino Mutis, de Farmacognosia.

Por todo ello, a propuesta del Ministro de Educación Nacional, y previo acuerdo del Consejo de Ministros, dispongo:

ARTÍCULO PRIMERO. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se constituye el Instituto José Celestino Mutis, de Farmacognosia, en el Patronato Santiago Ramón y Cajal.

ARTÍCULO SEGUNDO. El Instituto José Celestino Mutis, de Farmacognosia, se ocupará de las investigaciones relacionadas con el cultivo, aclimatación, recolección, elaboración y conservación de las especies vegetales que interesen a la terapéutica o a industria químico-farmacéutica, así como de las investigaciones químicas, botánicas, farmacológicas, históricas, geográficas y comerciales aplicadas a los materiales farmacéuticos procedentes de los seres vivos, sea cual fuere su procedencia geográfica.

ARTÍCULO TERCERO. El Instituto José Celestino Mutis establecerá la debida coordinación con los servicios que para los fines indicados en el artículo anterior tengan organizados las Direcciones Generales de Marruecos y Colonias, Sanidad y Agricultura.

ARTÍCULO CUARTO. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas organizará y desarrollará debidamente este Instituto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a 11 de mayo de 1942.—FRANCISCO FRANCO.—El Ministro de Educación Nacional, *José Ibáñez Martín*.

Instituto de Parasitología

Misión del Consejo Superior de Investigaciones Científicas es el cultivo de la técnica para aprovechar, en beneficio de la riqueza y prosperidad del país, todas las energías físicas y biológicas de nuestro territorio. La creciente importancia que como ciencia pura y aplicada ofrecen los conocimientos parasitológicos fuerza a todos los

países a impulsar sus estudios, de los que se derivan dilatadas y complejas consecuencias, que son decisivo beneficio de la salud individual y social de la economía pública, principalmente en su aspecto rural. Por el prestigio de su historia intelectual, como cima hispánica enlazada con el mundo islámico por vínculos espirituales y sanguíneos irrefutables; por el carácter subtropical de su clima, por haber formado en su Universidad una meritísima Escuela de trabajos parasitológicos estimados en todo el mundo (Escuela reconocida por el Consejo al constituir con ella la Sección de Helmintología y Parasitología del Instituto José de Acosta, de Ciencias Naturales), Granada es el asiento más adecuado de un Instituto Nacional de Parasitología que sea órgano propulsor de estas investigaciones en España.

Por todo ello, a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previo acuerdo del Consejo de Ministros, dispongo:

ARTÍCULO PRIMERO. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se crea en Granada el Instituto Nacional de Parasitología, afecto al Patronato Santiago Ramón y Cajal.

ARTÍCULO SEGUNDO. Serán funciones del Instituto la investigación y estudio de los asuntos parasitológicos en general y en sus diversas especialidades, preferente atención a los de España y norte de Marruecos, así como a las colonias; la creación y conservación de colecciones adecuadas y la formación de especialistas en esta materia.

ARTÍCULO TERCERO. El Instituto Nacional de Parasitología establecerá la debida conexión con los servicios que para fines análogos a los suyos funcionan en las Direcciones Generales de Marruecos y Colonias y de Sanidad.

ARTÍCULO CUARTO. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas organizará el nuevo Instituto, que desarrolla y sustituye a la Sección de Helmintología y Parasitología creada por el Consejo en la Universidad de Granada.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a 11 de mayo de 1942.—FRANCISCO FRANCO.—El Ministro de Educación Nacional, *José Ibáñez Martín*.

Instituto de Edafología, Ecología y Fisiología vegetal

La Ley de 24 de noviembre de 1939, creadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, quiere «vincular la producción científica al servicio de los intereses espirituales y materiales de la patria».

El desarrollo de las ciencias naturales, promovido por el Consejo, responde a esta dirección de la Ley fundacional del alto organismo de la investigación científica.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas cuenta con Institutos dedicados a las investigaciones biológicas y a las investigaciones geológicas, en los que el trabajo científico adquiere relieve y consideración crecientes. Pero entre ambas zonas de objetivos investigadores queda el enlace constituido por los materiales geológicos y biológicos, transformados y mezclados en la formación del suelo y base de aquella nutrición mineral que es soporte y condición del desarrollo de las plantas.

Planta y suelo constituyen una unidad no sólo global, sino particularizada en los más varios problemas concretos.

El más amplio sector de las ciencias de la Naturaleza: Química, Física, Microbiología, Botánica, Geología, Geografía, Climatología, converge en este fecundo nudo de lo biológico y lo inorgánico.

Atento el Consejo a los requerimientos del desarrollo científico y a la norma de gradual y seguro crecimiento de sus instituciones había creado una Sección de Química del suelo en el Instituto Alonso Barba, de Química. Los trabajos que esta Sección realiza; la necesaria irradiación ya en marcha a nuevos núcleos de estudios de sus problemas; la naturaleza y volumen de la tarea, aconsejan elevar a esta Sección a Instituto y constituir el Instituto Español de Edafología, Ecología y Fisiología vegetal.

Por todo ello, a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previo acuerdo del Consejo de Ministros, dispongo:

ARTÍCULO PRIMERO. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se constituye el Instituto Español de Edafolo-

gía, Ecología y Fisiología vegetal en el Patronato Santiago Ramón y Cajal.

ARTÍCULO SEGUNDO. El Instituto Nacional de Edafología y Fisiología vegetal se ocupará de las investigaciones fisiológicovegetales, ecológicas y edafológicas en sus aspectos morfológico, físico, químico, microbiológico y geográfico.

ARTÍCULO TERCERO. El Instituto Español de Edafología, Ecología y Fisiología vegetal establecerá la debida conexión con las actividades de esta naturaleza desenvueltas por el Consejo Superior de Investigaciones Agronómicas.

ARTÍCULO CUARTO. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas organizará y desarrollará debidamente este Instituto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a 11 de mayo de 1942.—FRANCISCO FRANCO.—El Ministro de Educación Nacional, *José Ibáñez Martín*.

NOTAS

BIBLIOGRAFICAS

ULRICH CHRISTOFFEL: "Die welt der Grossen Maler". — R. Piper & C. Verlag München. — 1940.

Es habitual en los editores alemanes la cuidada presentación —impresión, reproducciones, distribución de materias— en las obras que dan a conocer. Pero rara vez se encuentra una tan total suma de aciertos como en el bellissimo volumen en que Ulrich Christoffel ha recogido las muestras más características de seis grandes maestros de la pintura universal.

Seis son los pintores que han sido agrupados en este estudio —verdadero alarde tipográfico—, que aspira a vulgarizar, comentándolas, las características principales de los maestros. La sola enumeración de los nombres excelsos es ya de por sí sugerente y prometedora: Tiziano, Holbein, Rubens, Poussin, Rembrandt y Velázquez desfilan pausada, grave, solemnemente, a través de sus obras por las páginas del libro ante el lector deslumbrado y atento. La fotografía recoge, acentuándolos, los trazos del pincel prócer y así, en ocasiones, es sólo un fragmento lo que se presenta a nuestra vista, el más acusado y característico de la obra maestra —como en el aguileño perfil del César Carlos V, que resume en su gigante personalidad el magno pensamiento del incansable forjador del Imperio español—, o el más ju-

goso y tierno, como cuando reproduce el sonrosado rostro, el cabello de un rubio cándido y los ojos inocentes de la Infanta Margarita en "Las Meninas".

Y así desfilan Holbein, con su "manera" un poco lenta y burguesa, en el más alto sentido de la palabra, sinónima de honradez y sencillez de trazos; Rubens, con su sentido pagano en el color y en la composición; Poussin, sereno, con la serenidad de sus dioses no humanizados todavía por bajas pasiones, y su concepción armónica de la composición y el dibujo; Rembrandt, preocupado más preferentemente por lo anecdótico, y por último, como si el autor lo hubiera hecho exprofeso, resumiéndolos a todos, Velázquez, el maestro por excelencia, clásico y actual, impresionista y realista, colorista y dibujante, pintor del alma y del cuerpo, intérprete fiel de la máscara altiva, un poco fría, del Rey amorador de los poetas, como de la simplicidad absoluta, rústica, ignorante y zafia de "El bobo de Coria".

Termina el volumen —que tiene valor de portofolio inestimable—, con una serie de reproducciones de obras maestras de todos los tiempos y cuyos autores tienen la categoría y el prestigio de Tiépolo, Brueghel, Grünewald, Giorgione —de quien se nos muestra la bellissima Venus dormida de Dresde—, Pisanello, Goya, etc.

Avalora el libro, de fácil manejo, a

pesar de su gran formato, una bibliografía muy completa, con más de noventa referencias sobre maestros ilustres de la pintura de todos los tiempos.

I. R.

PABON (JESUS): "De Don Carlos a Sidonio Paes".

Con un claro y objetivo sentido de la investigación histórica, no exenta de noble apasionamiento, uno de nuestros más ilustres valores intelectuales de la cátedra, Jesús Pabón, ha estudiado cariñosamente este período de la vida del país hermano —espiritual y geográficamente hermano— para ponerla ante los ojos del lector y del estudioso sin esa niebla espesa que difumina siempre los períodos históricos recientes y cálidos aún en la memoria de todos.

El Orden, el Desorden y el Orden Nuevo van a desfilar, disciplinados y diáfanos, por obra y gracia de una sistemática finamente concebida, donde palpita todo el sistema de evolución de las ideas políticas que operan como "sustratum" de la renovación de los pueblos europeos por la catolicidad y la Patria.

Particularmente interesantes los apuntes biográficos de los personajes que llenan la historia portuguesa de los últimos años, deliciosamente humorísticas las semejanzas, incluso físicas, que el autor descubre entre

ellas y las nuestras. Funestos por funestos, los fantasmones de allende la frontera, nada tienen que envidiar a nuestros payasos trágicos.

Destaquemos también un concienzudo e interesantísimo estudio de la actuación del Cuerpo Expedicionario Portugués en los frentes de Francia, confiado a sus propias fuerzas y triunfante, no obstante, en los durísimos empeños que le fueron confiados, y, no obstante también, el abandono que, en numerosas ocasiones, hubo de sufrir por parte de las Divisiones británicas, que debieron flanquearle.

Un excelente libro, pues, que la Historia y la cultura patria agradecen por lo que de inestimable aportación supone, tanto más cuanto que, alejado de la tradicional aridez de los manuales al uso, pone al alcance del lector medio, con una extraordinaria corrección científica y literaria, un estudio delicioso de un período de la vida portuguesa interesantísimo y aleccionador.

Jesús Pabón que de nadie necesita estímulos en su labor, ha recibido el galardón máximo que el país vecino concede con el premio Camoens, y con él, la estimación de la intelectualidad portuguesa, que se honra en ello. El libro que comentamos es ya un óptimo fruto de la extraordinaria capacidad de trabajo y de inspiración, que caracteriza a su inteligente e ilustre autor.

LIBROS RECIBIDOS

COATMAN (JOHN): "India. The Road the Self-government". — Londres. Allen and Unwin Ltd.—146 págs.

La literatura anglosajona sobre la India forma ya una muy respetable y voluminosa biblioteca, a la cual vie-

ne a incorporarse este nuevo libro de Coatman, que, aunque apasionado y subjetivo, tiene de interesante para el lector español su última parte. Pero entiéndase bien, no para el gran público, sino para el especialista en cuestiones internacionales. Inicia el autor su relación en 1908 y la lleva hasta 1941. Introducción, antecedentes, 1914-18, los trabajos y reformas de 1919, 21 y 26; el nacimiento y desarrollo de la Conferencia Imperial; todo esto ha sido recogido en el libro que comentamos en la forma ya conocida a través de otros escritores británicos. Los dos últimos capítulos tienen, en cambio, el innegable interés de su actualidad: 1935 y 1937-40.

Un poco ingenua nos parece —de ser sinceramente sentida— la conclusión inductiva a que llega Coatman acerca de la intención de Inglaterra de aplicar a la India el mismo régimen político descentralizado y autónomo de que hoy gozan (?) otras naciones de la Comunidad Británica: Australia, Canadá, Nueva Zelanda o Africa del Sur. Tal puede ser la aspiración de un escritor o de un pueblo; pero mientras no lo sea de Churchill, nada importan ni un escritor ni un pueblo. Buena prueba de ello puede ser la actual actitud de Londres después del acre fracaso de Sir Starford Cripps.

GARRIGOU-LAGRAGE (Rev. P. Reginaldo, O. P.): "Dios, al alcance de todos".—Ed. Políglota.—Barcelona, 1942.—Trad.: J. Miquel y Macaya.

"Apartarse en metafísica de Santo Tomás es ser sospechoso de error", fué la profunda y sapiente dicción de Pío XI ("Studiorem Ducem"), y justamente y con oportunidad la recuerda el traductor en el prólogo de esta delicada obrita, corta de páginas, pero profunda de doctrina apologética, que la ostenta como divisa, y en la que, uno de los más destacados hijos de la egregia Orden de Santo Domingo, aborda los profundos problemas de las pruebas de la existencia de Dios desde el terreno metafísico.

El autor —y ello abona la excelencia de la obra— no es nuevo en estas lides. Recuérdense otras obras suyas, todas de numerosas ediciones: "Dieu, son existence et sa nature" (7 ed.); "Le Sens commun, la philosophie de l'Etre et les formules dogmatiques" (4 ed.); "De Revelatione ab Ecclesia proposita" (3 ed.). Y muchas otras más, igualmente inspiradas en el doc-to sentido que preside todos los escritos del Rev. P. Garrigou-Lagrange, traducidas, inmediatamente de su aparición, a todas las lenguas, índice bien revelador del interés que tan justamente despertaron.

La traducción —de otro excelente tomista— está muy cuidada y revela el amor y el cariño que el discípulo pone en los trabajos de su maestro en la ciencia.

BENTLEY (PHYLLIS): "The English Regional Novel".—George Allen and Unwin Ltd.—Londres, 1941.