

EL GRIEGO EN EL BACHILLERATO

MANUEL FERNANDEZ GALIANO

Catedrático de Lengua griega en la Universidad de Madrid

Uno de mis amigos, catedrático de Lengua griega de un Instituto, me escribe para hablarme de sus impresiones, problemas y proyectos en relación con su vida profesional.

Mi amigo tiene veintitantos años, y lleva cuatro o cinco explicando su asignatura en una pequeña capital de provincia. Es lo que se llama un hombre de buena fe, un verdadero entusiasta. Cuando estudiaba Filosofía y Letras en una Universidad meridional sentía ya una especial vocación hacia la Antigüedad clásica: vocación que le llevó, superados no pocos obstáculos, a una población en que pudiera cursarse eficazmente este género de estudios. Terminó su carrera, inició la tesis doctoral, tropezó con dificultades económicas y hubo de renunciar temporalmente a sus ambiciones investigatorias para resolver su cuestión vital: firmó unas oposiciones a cátedras de Institutos, se preparó bien, obtuvo un número decoroso y marchó, lleno de esperanzas e ilusiones, a ocupar su nuevo cargo.

Los comienzos fueron muy alentadores. Mi amigo tuvo, en primer lugar, una gran suerte al encontrarse con magníficos compañeros de profesión. La plantilla del Instituto estaba completa, y como, afortunadamente, la ciudad aquella está lejos de los grandes núcleos urbanos, los catedráticos residen constantemente en ella. Son profesores muy serios, cumplidores, extraordinariamente competentes algunos de ellos, y muy poseídos todos —sobre todo los más antiguos— del papel capital que en la vida intelectual de una pequeña población deben desempeñar los catedráticos por antonomasia. No hay en aquel claustro salidas de tono, ni “snobismos”, ni apetencias políticas o caciquiles, ni aun gran afición por ninguna actividad científica no docente; pero, en cambio, las tres cuartas partes de sus componentes son espléndidos maestros que llevan años y años dedicados a pulir y desbastar rudas materias primas para transferirlas inmediatamente, algo más moldeables y aseadas, a las bancas de la Universidad vecina. A mi amigo le acogieron con gran cordialidad, lo cual, como puede suponerse, contribuye a su bienestar.

También está bastante satisfecho con respecto a la instalación material del Instituto. Cuando tomó posesión, el Centro se hallaba alojado en una vieja casona que había sido, sucesivamente, Palacio Episcopal, Comandancia Militar, Delegación de Hacienda y sede de un Casino; pero su estancia en aquellas lóbregas aulas fué muy breve.

El Instituto se trasladó en seguida a un maravilloso edificio, capaz para tres mil alumnos y dotado de todos los adelantos y comodidades. Es cierto que falta todavía la calefacción central, y que no ha llegado todavía más que la tercera parte del mobiliario; a pesar de todo ello, mi amigo se encuentra a gusto en el local, cosa importante también para toda labor pedagógica.

El único pero que tal vez podría ponerse al nuevo Instituto es su enorme tamaño, desproporcionado en relación con el exiguo número de alumnas —porque el Centro es femenino— que a él acuden. Y también se da un curioso contraste entre el lujo material de la moderna instalación y la bajísima esfera social de que la mayoría del alumnado procede. En este aspecto, nuestro amigo es hombre afortunado, porque al no comenzar su asignatura hasta quinto año, las alumnas llegan a su clase una vez atravesado ya el costoso aprendizaje, a lo largo del cual se ha logrado, con paciencia infinita, que articulen sus palabras de modo inteligible, saluden como personas, no vocean en la capilla y se laven con alguna frecuencia las manos; y una vez conseguido ese estado, mi amigo asegura que, tal vez por su más humilde procedencia, las niñas se portan bien, son dóciles y disciplinadas, cobran afecto al Centro a que asisten y, desde luego, pueden afrontar airoosamente el parangón con el aluvión de señoritas “de buena familia”, pero díscolas, perezosas y maleadas, que suele caer inevitablemente sobre los sufridos lomos del Instituto en los comienzos del curso séptimo.

Mi amigo, a quien anima una sincera vocación didáctica, sería, pues, el hombre más feliz del mundo si explicara Historia o Matemáticas. Ahora, en cambio, se muestra en sus cartas escéptico y desanimado, y en alguna de ellas ha llegado a confesar abiertamente, extremando tal vez la nota pesimista, que su labor como profesor de griego no ha alcanzado la eficacia debida y la que su preparación y entusiasmo daban lugar a esperar. Y ello ¿por qué? Vamos a escucharle.

“Recién llegado a sentí una cierta curiosidad acerca de cuál sería la posición de las alumnas frente a la nueva asignatura; me pareció, pues, interesante organizar una encuesta, cuyas contestaciones servirían no tanto para calibrar el grado de formación de sus autoras o sus preferencias intelectuales como para introducirse, a través de ellas y de sus manifestaciones, en el seno de sus modestos hogares y escuchar en ellos

qué es lo que opina la gente, la más humilde e iletrada de las gentes, acerca del griego en el Bachillerato. Y así, el primer día del curso, garantizando previamente el anonimato de las respuestas por dar a éstas mayor sinceridad, planteé a un centenar de alumnas de los tres cursos últimos la siguiente pregunta: "¿Por qué se estudia el griego en la Enseñanza Media?".

Los resultados fueron tan desoladores como acordes con lo previsto. Unas cuantas contestaron con un seco "No lo sé". Otras daban razones tan materialistas como: "Porque así lo pide el programa", "Porque sé que sin él no me aprueban", "Porque lo ha ordenado así el Ministro de Educación Nacional" o "No tengo la menor idea, pero me figuro que nuestros superiores no van a querer que perdamos el tiempo". Varias se salían por la tangente con respuestas varias como: "Porque es asignatura bonita", "Para saber una lengua más", "Porque el saber no ocupa lugar" (en esto coincidieron cinco o seis), "Por cultura", etcétera; o bien atribuían un cierto valor social al conocimiento del griego, contestando cosas como: "Para poder enorgullecernos hablándolo", "Para no hacer el ridículo muchas veces", o incluso "Porque viste mucho el saberlo".

Allí se vió cómo la mayor parte de las alumnas se había devanado los sesos en difícil búsqueda de argumentos válidos para la defensa del griego. Leí respuestas como: "Porque los griegos se sentirían orgullosos de que los españoles la hablen", "Para conocer los ritos de la Iglesia oriental", "Para entender la Mitología"; pero, sobre todo, más de la mitad de las alumnas preguntadas consideraban como la principal razón para el estudio del griego su utilidad en relación con el conocimiento del vocabulario español, especialmente por lo que toca a los vocablos técnicos. Bien se advertía en tales respuestas un amable deseo de no desairarme del todo confesándome sinceramente su opinión acerca de la absoluta inutilidad de la lengua helénica.

No hubo más que una alumna entre cien que hiciera referencia al tan discutido valor formativo de los idiomas clásicos; y no pasaron de diez o doce las que mencionaron la lectura de los autores e inscripciones como fin primordial de su estudio.

En las alumnas de sexto y séptimo, particularmente en estas últimas, la sinceridad empezaba a hacerse más palpable. Seleccionaré algunos fragmentos de varias contestaciones de este tipo: "Para la vida práctica moderna tal vez sea perder un poco el tiempo que teníamos que aprovechar en cosas más prácticas y que nos valieran para el ritmo de vida a seguir". "Es una carga más para la que vaya a dedicarse a idiomas o a oposiciones". "Lo considero innecesario por ser una lengua muerta". "Comprendo que se estudie poco, porque no es una lengua de tanta importancia como el inglés que, con la guerra, a mi modo de ver, será la lengua mundial". "De todos los idiomas que en el Bachiller se estudian es el menos importante". "No es muy necesario". "Por ser muy parecido al latín, aunque no es tan necesario como las Matemáticas, Geografía, etc.". "No se saca mucho provecho de ello, porque no

es como otras lenguas que se puedan hablar, y lo estudiamos porque nos lo piden en el Bachiller". "Yo creo que en el Bachiller no es necesario estudiarla, pues se debía estudiar en algún Centro dedicado al estudio de lenguas muertas". "Tememos que haya otras asignaturas más importantes". "A los que no piensen estudiar idiomas o Filosofía no les sirve para nada, y, además, como no lo piden en el Examen de Estado, nos quita tiempo para estudiar otras asignaturas base que luego nos las exigen". "Nos quita de estudiar otras asignaturas". "No debían ponerlo en el Bachillerato, pues tenemos demasiadas asignaturas y al final nos hacemos un poco de barullo". "Porque es un gran auxilio para el estudio del latín, que es una de las materias más importantes del Bachillerato, debido a que lo piden en el Examen de Estado. Y uno de sus inconvenientes es que su estudio resta tiempo a otras materias similares al latín y que entran también en el Examen de Estado, que podríamos decir que al fin es lo más importante de todo el Bachiller". Y así sucesivamente. Usted verá muy bien qué desfavorables resultaban las conclusiones de esta encuesta, no ya con respecto a las embrionarias opiniones de las alumnas, fáciles de modificar por medio de razonamientos adecuados, sino en relación con la hostil posición de sus familias frente al griego."

Aquí termina la larga cita de la carta de mi amigo, que sigue contando cómo inició en seguida una dura campaña de predicación casi misional concertada con una intensa labor de clase. A juzgar por sus palabras, mentiríamos si dijésemos que no obtuvo buenos resultados en el orden docente, pero también si pretendiésemos que logró romper victoriosamente el denso murallón de recelo y enemistad que rodea al griego. Las razones de este fracaso son las consabidas, entre las cuales descuello la ausencia de esta lengua en el Examen de Estado y, por ende, su posición secundaria, como de asignatura de adorno, en la mayor parte de los Centros.

Sería muy larga —y triste— la enumeración de los distintos procedimientos que han conducido a tal degradación: Centros de enseñanza en que se ha suprimido pura y simplemente la asignatura; otros en que se le dedica una hora a la semana durante el quinto y el sexto; otros en que se sugiere al profesor de griego que dedique parte de sus horas a ayudar al de latín o a explicar esa cosa un poco abstrusa que se llama "etimologías"; padres de familia irritados ante el hecho de que "hasta el profesor de griego suspenda" (histórico); Juntas calificadoras encolerizadas ante un helenista demasiado riguroso; etc., etc.

¿Resultado de tal situación? Desmoralización del catedrático, a quien no se le puede exigir el heroísmo necesario para mantener una lucha épica contra la sociedad entera, y, por consiguiente, un casi absoluto fracaso del griego en la Enseñanza Media. Para darse cuenta de esto hay que haber visto las cosas desde la Universidad, y más concretamente, desde la clase del primer curso de Comunes, en la cual hay indefectiblemente más de un 75 por 100 de alumnos que ignoran hasta el alfabeto o no aciertan más que a leer medianamente o, en el mejor de los casos, traen por todo

bagaje "las declinaciones y algo de *lyo*", peregrina expresión que nos ha tocado escuchar más de una vez. No hay que decir que el pequeño número de alumnos bien preparados naufraga en este deplorable mar de ignorancia; y así, los efectos se suceden y acumulan en cadena: bajo nivel de los Estudios Comunes, y, como consecuencia de ello, de los de Filosofía clásica y del Doctorado, y de las oposiciones a Instituto y, por tanto, del nuevo profesorado de Enseñanza Media, con lo cual se agravará evidentemente el problema de la formación clásica de los futuros bachilleres. Un perfecto círculo vicioso que, si muchas veces se rompe —y no hay que citar ejemplos magníficos—, es gracias a ese supremo don de la improvisación y del autodidactismo que, a cambio de tanto desgobierno y confusión en planes y disposiciones legales, ha otorgado la Divinidad a nuestro pueblo.

Y es que —repitémoslo aun a trueque de parecer tediosos— no hay nada peor que las cosas hechas a medias, y esto es lo que ha ocurrido con el griego en el plan del 38. Si, terminada la guerra y extinguido, por lo visto, el arranque de entusiasmo humanístico que informó y moldeó en forma discutible, pero consecuente consigo misma, el mencionado plan, se juzgó que éste era demasiado optimista en cuanto al papel de las Humanidades y a las posibilidades de España en este aspecto, se debió suprimir el griego de manera tajante y dejarlo reducido a la enseñanza universitaria; y si no se opinaba de esta forma, entonces había que conservar el Examen de Estado en su forma primitiva —dosificando, claro está, con infinita prudencia las dificultades de la prueba de griego— y obligar al alumnado a pasar, quieras que no, por el aro helénico y confiar en que el tiempo y el ambiente creado por las nuevas generaciones de profesores lograrían enraizar la flameante disciplina y encajarla perfectamente entre las restantes del Bachillerato. Pero lo que no podía hacerse sin correr al fracaso infalible era conservar esa absurda y artificial situación intermedia: si se trataba de dar a la juventud española una sólida formación clásica, se ha perdido lastimosamente el tiempo y el dinero en ello empleados; y si no se intentaba más que montar una seductora farsa para el extranjero... bien, no creamos que de fronteras afuera no se enteran perfectamente de lo que aquí pasa.

Pero quizá es inútil seguir dando lanzadas al moro muerto del plan 38, del que tanto se ha hablado ya; o mejor dicho, a su aplicación práctica, que es lo que aquí hemos criticado. Hoy se habla abiertamente de una reforma de la Enseñanza Media; y aquí es donde reaparece mi amigo el de provincias que es quien ha dado origen a estas deshilvanadas notas.

"Nos llegan algunas noticias vagas de la reforma proyectada, y, la verdad, no sé qué pensar. Si no le molesta a usted la pedantería de la cita, le diría, variando algo las palabras de Demóstenes, que lo mejor que tiene esta malísima situación es que se mantiene porque no se ha puesto mano en ella para mejorarla, lo cual da esperanzas de que se enmiende y sanee; pero que si, una vez hecha con general aprobación la reforma, continuaran las cosas como están o peor que lo

que están, entonces sí que no cabía otra solución que cubrirse el cabello de ceniza y echarse a llorar.

"Lo digo porque he oído hablar —puedo equivocarme, porque ya sabe usted lo deformadas que llegan estas cosas desde Madrid— de cuatro años de Bachillerato elemental más otros dos de "levísima especialización" en Ciencias o Letras, más, posiblemente, un año, emparedado entre el Examen de Estado y el de Ingreso en las Universidades, de preparación para éstas. Todo el mundo coincide —menos mal— en que el griego ha sorteado una vez más el consabido temporal de hostil antipatía para afinarse definitivamente en los dos años especializados de Letras. Ya es algo el haberse salvado, aunque sea soltando tanto lastre como es el de las tres cuartas partes de los alumnos que, previsiblemente, acudirán a la sección de Ciencias. Pero a los catedráticos —y sobre todo a los catedráticos desinteresados— eso no nos preocupa. Más vale estar solos que mal acompañados, que bien puede calificarse de mala compañía la de quienes, como ha visto usted en algunas de mis alumnas, se disponen a cursar el griego entre suspiros y reniegos. Ahora bien, ya que hablamos nuevamente de mi encuesta, voy a copiar una contestación que tal vez puede aleccionarnos a todos un poco. ¡Sería gracioso que la sensatez pedagógica hablara esta vez por boca de una alumna de sexto!

Esta de que hablo empieza con las acostumbradas consideraciones acerca del estorbo que supone el griego para aprobar el Examen de Estado, "que es lo fundamental", etc., y luego apunta tímidamente una solución: "Quizá sería suficiente estudiar sólo dos años de griego, pero, verdaderamente, para estudiar su gramática hacen falta más". Y aquí esta señorita ha dado en el clavo. En efecto, dos años de clase alterna no bastan, ni mucho menos, para enseñar una lengua tan complicada como es la griega: en esto creo que estamos todos de acuerdo. ¿Qué opina usted de esta cuestión? ¿Cree usted que hay manera de que el nuevo plan constituya una mejora para la formación clásica de nuestros alumnos, o al menos de una parte de ellos?"

Voy, amigo mío, a exponerle a usted, en orden de peor a mejor, las soluciones que se me ocurren. También aquí hemos hablado varias veces del caso, y quizá me tache usted de machacón al ver cómo me repito con respecto a la memoria que usted firmó, dirigida a nuestro Excmo. señor Ministro y publicada en *Estudios Clásicos*, de algunos de cuyos párrafos soy autor, y al artículo que hace ya tiempo apareció en los *Anales del Instituto Isabel la Católica*. Pues bien, afronto este riesgo: prefiero aburrir a callarme. Si mis palabras, mil veces repetidas, logran su propósito, imagínese cuál será mi satisfacción y si no consigo nada, siempre me quedará, no el estúpido regodeo del "ya lo decía yo" ante las dificultades, sino la tranquilidad de conciencia que da el haber hablado cuando hay quien escuche y cuando el que escucha sabe entender y quiere y puede obrar.

La primera solución es muy sencilla: déjese todo como está ahora, sin incluir el griego en-



tre las pruebas del examen final. Como no serán tres, sino dos los cursos de clase alterna, no habrá ya nadie, ni el más entusiasta, de los profesores, que piense en enseñar a traducir a Jenofonte ni al más aplicado de los discípulos. Los unos seguirán enseñando "declinaciones y algo de *lyo*"; los otros, explicando leyendas mitológicas o etimologías o echando una mano al escolar en su lucha contra el *De bello Gallico*; y todo ello ante un limitadísimo auditorio de diez o doce alumnos por curso. ¡Caro lujo va a ser para el Estado el mantener las clases de griego! Pero, hablando en serio, no pensamos ni por un momento en que tal criterio pueda prosperar.

La segunda solución sería penosa, pero lógica: consistiría, sencillamente, en suprimir el griego y declarar, honrada y modestamente, que España no está todavía en condiciones de organizar un Bachillerato humanístico; o quizá, que España se adelanta a los acontecimientos y es la primera en prescindir de unas materias que, desgraciadamente, encuentra cada día menos cultivadores y aficionados en el mundo. Tampoco creemos que se llegue a esta decisión, ni sería prudente hacerlo mientras exista esperanza de poder llegar a soluciones mejores.

Hay una tercera posibilidad, que consistiría en incluir el griego entre las pruebas finales del Bachillerato con plena obligatoriedad; con ello, nuestra lengua recobraría gran parte de su perdida importancia en muchos Centros de enseñanza. Ahora bien, ¿cuál sería el contenido de esa prueba final? ¿Una fábula de Esopo elegida entre las más fáciles? ¿Una frase redactada *ad hoc* en un griego de gabinete del que quedarían cuidadosamente excluidas todas las dificultades de alguna magnitud? Sí, éste sería un mal menor, tal vez la promesa de una cierta mejora en el nivel medio del alumno; pero no es, ni mucho menos, el ideal.

Otra cosa en que podría pensarse es la posibilidad de hacer diaria la clase de griego durante los dos años. No es éste el lugar de tocar con extensión el tema de la conveniencia de la clase diaria, que hoy no existe prácticamente en la enseñanza. Por mi parte, soy un decidido partidario de este eficaz sistema, y considero que el rendimiento de una clase diaria de griego durante dos años no sólo estaría, con respecto al de una clase alterna de tres, en una relación de 100/75, como desde un punto de vista exclusivamente matemático podría pensarse, sino casi de un 100/50, y ello por la mayor intensidad que puede darse a un estudio concentrado e ininterrumpido. Pero, claro, aquí tropezamos con el eterno problema del recargo de asignaturas. Si la especialización ha de ser levisima, ello quiere decir que los alumnos de Letras no podrán prescindir ni de la Física y Química ni de las Ciencias Naturales, y si han de compaginar estas disciplinas con una lengua moderna y dos clásicas, más Filosofía, Geografía e Historia y Literatura, ¿cómo establecer clase diaria sin salir de Málaga para entrar en Malagón?

Yo comprendo o creo comprender las razones que impulsan a las jerarquías académicas a no establecer una tajante separación de las dos especialidades. Hace apenas unos días hablaba yo en un artículo del dilema de la Enseñanza Me-

dia francesa, que, al luchar contra la poco halagüeña perspectiva de un mundo de abogados desconocedores del álgebra y de técnicos ignorantes en cuanto a las ciencias del espíritu, cae en el peligroso escollo del recargo de los horarios, "que tiene en contra, con singular unanimidad, a alumnos, padres, profesores y médicos". También aquí existe el colosal problema. ¿Podrá resolverlo la solución intermedia que ahora se preconiza?

Pero hay otro aspecto de la futura reforma en que puede estar la solución, no sólo para el griego, sino también para otras muchas cuestiones pedagógicas: me refiero a la promesa de flexibilidad y tolerancia para el establecimiento de los diversos tipos de Bachillerato que, por distintas razones, puedan aparecer como convenientes en ciertos Centros especiales.

Pues bien, en relación con este anuncio, yo propondría lo siguiente: 1.º Que se mantuviera en la mayoría de los Centros el griego en las condiciones que antes exponíamos, es decir, o bien con dos cursos de clase diaria, que sería lo mejor, o bien con uno de diaria y otro de alterna, solución muy estimable, o bien, si no hay otro remedio, con dos de clase alterna, pero con examen final obligatorio. Un examen que, como arriba decíamos, resultaría insuficiente y aun ridículo, pero que constituiría la garantía de una efectividad —de una modesta efectividad— del estudio del griego en la totalidad de los Centros capacitados para la especialidad de Letras. 2.º Esta solución es, sin duda alguna, sumamente imperfecta si no se quiere clase diaria. La situación variaría muy poco con respecto a la antes expuesta en relación con la entrada de los alumnos en la Universidad. Pero nadie negará la necesidad de que exista una buena sección de Filología clásica en ésta: algo así como una solera que, sea mucha o poca o nula la producción, queda ahí dispuesta a producir buen vino cuando sea preciso. Y es de todo punto evidente que a esta sección, para que alcance la eficacia debida, deben acudir alumnos bien formados. Pues bien, ¿sería muy difícil organizar unos cuantos Institutos especializados en Humanidades —bastaría, tal vez, con que hubiera uno en Madrid, otro en Barcelona, otro en Salamanca y uno o dos más distribuidos por el resto de España— en que la especialización de Letras comprendiera dos años de latín diario unidos a los cuatro comunes de clase alterna, más otros dos —o quizá tres— de griego diario, más dos lenguas modernas y alguna otra disciplina literaria? De ahí saldrían los futuros Licenciados en Filología clásica. ¡Qué espléndida labor podría hacerse en la Universidad cuando los recién entrados en ella tradujeran a Platón, lo cual, después de todo, no es ni más ni menos que lo que sucede en muchas Facultades extranjeras!

Pero Dios me guarde de entrar en el reino de la utopía. Ni habrá quien pueda tildar estas breves notas de optimistamente fantásticas, sino más bien de demasiado modestas en el enfoque objetivo de la cuestión. Obsérvese que renunciamos —nos hacen renunciar— de un golpe a la mayor parte de los alumnos, que, como antes decía, acudirán probablemente a Ciencias; que admitimos, muy a

regañadientes y sugiriendo mejores soluciones, una especie de vida latente para el griego condenado a modestísima eficacia en el círculo de los futuros abogados, políticos, economistas y licenciados en Filosofía y Letras no dedicados a Filología clásica; y que, en una especie de platónico repliegue, nos refugiamos en nuestra torre de marfil para reclamar que, por lo menos, salgan anualmente cincuenta bachilleres —¡en toda España!— especializados de veras en Humanidades: una au-

téntica *élite* que sepa hacer ver el día de mañana a las alumnas de mi amigo lo que un bien intencionado, pero no logrado ensayo no les ha podido mostrar.

Y ahí queda mi respuesta a este buen profesor. Si nada vale, olvídense al punto. Si sirve para algo, aún estamos a tiempo de aprovecharla. Que se leerá con atención, no lo dudo. Y de que se enjuiciará rectamente, estoy muy seguro. En manos está el pandero que bien lo saben tañer.

UNA POLITICA BIBLIOTECARIA

IGNACIO AGUILERA

Director Adjunto de la Biblioteca de Menéndez Pelayo, en Santander

Más de una vez hemos leído, hemos escuchado, acaso hemos dicho que era menester la creación de una política bibliotecaria en España. No fuimos justos. Lo hubiéramos sido si, más modestamente, nos hubiéramos limitado a propugnar la creación de la política bibliotecaria de nuestro momento. De esta forma no negaríamos un pasado glorioso, que es, que debe ser nuestro mayor timbre de gloria. Está por hacer la historia de las Bibliotecas españolas, y echamos de menos una *Galería* de los más ilustres bibliotecarios de otras edades. Lo que ellos hicieron fué la política bibliotecaria de su momento. Tengamos nosotros conciencia de cuál ha de ser la del nuestro y tengamos arrestos para llevarla a cabo.

Vamos a intentar en estas páginas, de una manera sencilla, y dicho se está que sin pretensiones exhaustivas, decir algo sobre lo que pudiera ser la tarea bibliotecaria de esta hora. No hay que decir que esa tarea sería, nada más ni nada menos, que una de las realizaciones del deseado *Plan de Educación Nacional*.

LAS BIBLIOTECAS DE ESPECIALIDAD

En este epígrafe queremos incluir la Biblioteca Nacional y las Bibliotecas Universitarias, las Bibliotecas especiales —del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de Menéndez Pelayo, Central de Barcelona, del Ateneo de Madrid, etcétera— y cuantas, aunque de menor volumen, están integradas por fondos dedicados a una especialidad científica o técnica.

En estos Centros de alta cultura se continuará especialmente esa tradición bibliotecaria de que hablábamos antes, sin que esto quiera decir, en manera alguna, que no deban beneficiarse esos

Centros y esos fondos bibliográficos de los adelantos de la técnica biblioteconómica del actual momento.

Otra cuestión de la que por su importancia, y también por su dificultad, no vamos a ocuparnos ahora es la de las relaciones, de los nexos que deben ligar esas Bibliotecas de especialidad con las que serán objeto preferente de este trabajo. Pero sí nos interesa dejar bien sentado que no bastará estimar como no antagónicas una y otra tarea bibliotecaria, sino que será menester juzgarlas complementarias y sin solución de continuidad. Hay que pensar en el lector, en el estudioso, y hay que procurar, hay que lograr que su ascensión por los varios estadios del saber no se haga penosa en lo innecesario; sobre todo, que el paso de uno a otro grado de la vida cultural se le aparezca como un abismo al que ha de arrojarle ignorando su dimensión.

Por otra parte, estimamos que si nunca será verdaderamente eficiente el servicio de la más modesta Biblioteca rural sin la debida organización de las Bibliotecas superiores de que dependa, en el actual estado de cosas tampoco la Biblioteca superior habrá logrado la justa selección de sus estudiosos si no ha llegado, por medio de la imprescindible, extensa red bibliotecaria, a todos los rincones de la Patria donde un libro puede servir de instrumento que despierte una vocación.

Será, pues, menester que el más modesto encargado de Biblioteca rural piense, al dirigir a sus lectores, en que hay otros Centros de cultura superior hacia los que debe orientar a su *clientela* mejor dotada, y, a su vez, el más encopetado bibliotecario de Centro superior debe colaborar, con la mayor fe, en la orientación de las mejores lecturas, de la más eficaz organización de esos Centros de cultura popular.