

EL "STUDIUM GENERALE" (1)

INTERPRETACION. NECESIDAD. EVOLUCION

Dr. EDUARD FUETER

I

INTRODUCCIÓN

El problema del *studium generale* (2) existe desde que se dan Universidades en el mundo. Siempre fué una alta y dificultosa misión educativa el modo con que la especialización científica permite amoldarse a una correcta cultura general, a la génesis intelectual de la personalidad, de los deberes de un ciudadano y de los hombres con moralidad (3). La Edad Media conoció ya este

(1) Ponencia presentada por invitación de la "Hochschuldozentenverein" (Asociación de Profesores de la Universidad), de Berna, en ocasión de su Asamblea anual de 1952.

(2) La designación de "studium generale" como cultura general es, por esencia, falsa. El "studium generale" se da durante la Edad Media en contraposición al "studium particulare", y es un concepto jurídico, esto es, la designación para el otorgamiento de privilegios totales, o parciales, según los casos, en una Universidad. La Edad Media cristiana carece de expresión para cultura general, exceptuando las de "theologia", "philosophia" o, en todo caso, "artes liberales". Las Universidades primitivas de Europa fueron Escuelas Especiales: Salerno, para la Medicina; Bolonia, para la ciencia del Derecho; París, para la Teología (véase Rashdall-Powicke: *The University in the Medieval Age*, 1936). La designación de "universitas litterarum" es una creación de la Edad Moderna, es decir, del Humanismo. Ya en tiempos de Nepote se encuentra el "gymnasium litterarum", y en Sidón, ep. I, 6: "civitas litterarum".

(3) Véase René König: *Vom Wesen der deutschen Universitat* (Esencia de la Universidad alemana), quien informa, con profusión de datos, de cómo este problema se

problema, pero desde luego en forma distinta al actual. A los "especialistas" de entonces, especialistas en ciencias universales o naturales, se les censuró muchas veces una consagración teológica insuficiente, cuando no, como sucedía frecuentemente, en olor de herejía. El humanismo fué en parte un "pronunciamiento de los filólogos" contra la universalidad cristiana o aristotélica.

Si bien en el siglo actual el problema ha experimentado una recidiva desconocida hasta la fecha, lo cierto es que por su causa se han especializado algunos de sus principios fundamentales. El más importante de ellos ha de buscarse en los indescriptibles triunfos y en la difusión de la especialización. La imagen del mundo, tanto desde un punto de vista práctico como cognoscitivo-teórico, fué creada y hoy se crea definitivamente a través de la marcha de la especialización. Como nunca hasta entonces, la especialización se entregó al consabido método de las aspiraciones científicas y técnicas. La investigación especializada se ha presentado como el "saber es poder", previsto por Francis Bacon; pero al mismo tiempo, y por lo general, como el pilar de la cultura moderna en la ciencia.

Esta evolución se ha ultimado en gran medida bajo el signo del positivismo. Pero el positivismo interpretó su entidad según una inmensa e inquietante secularización de la primitiva fe, del neohumanismo y del *ethos* tradicional. El positivismo hizo resaltar el cosmos visible y los hechos tanto más cuanto más se alejaba él mismo de sus raíces primigenias, quizás en Comte, Mill, Spencer, Taine, etc. Veamos un ejemplo: Aun siendo cierto que Comte atribuyera a la ciencia el cometido de asegurar únicamente la legitimidad del acontecer basado en hechos objetivados, también es cierto que su filosofía ha contado, sin embargo, con un campo espiritual mucho más amplio que el de la investigación fáctica que le sucedió. Así se robusteció aún más una revolución interna, que sin ello se hubiera consumado igualmente. Bajo este mismo signo pudo triunfar también el materialismo. Sería tan ocioso como falso señalar únicamente rasgos negativos de esta evolución, tanto más si se considera que hay que lamentarse también de que se haya localizado el tan precioso neohumanismo en algunas Universidades, pero

presentó también en el Idealismo y en el Neohumanismo alemanes, arrancando precisamente de las aclaradoras ideas sobre la formación profesional e intentando dar solución a la tirantez existente.

La REVISTA DE EDUCACIÓN se honra en publicar la primera parte del trabajo sobre el "studium generale", del que es autor el doctor EDUARD FUETER, director de la "Schweizerische Hochschulzeitung", de Berna. Esta primera parte del estudio, que comprende una introducción al tema y el análisis del "studium generale" en los Estados Unidos, se continuará en nuestro próximo número, con una exposición de la "Allgemeinbildung" en las Universidades alemanas. Título original: "Das studium generale". Bedeutung-Notwendigkeit-Entwicklung, publicado en la "Schweizerische Hochschulzeitung", núm. 4, págs. 208-23. Versión castellana de ENRIQUE CASAMAYOR.

muy raramente en la investigación especializada. Pero el momento actual experimenta ahora una especie de "ostracismo". Se percibe cómo al triunfo grandioso de la ciencia moderna le sigue los pasos, con frecuencia, la barbarie de la humanidad. El *Dasein* se ha hecho excepcionalmente más sabio y más rico en posibilidades; pero en ningún modo mejor en un sentido ético o político-social. El especialista moderno es a veces rey en su reino, pero es también mendigo ante la realidad del destino humano o del destino social. En consecuencia, todo esto nos ha conducido circunstancialmente al repudio del especialista y a maldecir del especialismo moderno. Hay que resaltar, por todos los medios, que en este sentido se dan puntos de vista falsos o equivocados (4). El especialista moderno es un fenómeno necesario y admirable. Jamás se dió una Edad de Oro de la enseñanza, sino más bien, de forma continuada y única, educadores decididos y, con frecuencia, problemas más o menos bien resueltos. En el sentido literal de la palabra, existe una *crisis*; pero no en el sentido de una decadencia de Occidente, sino como misión de positiva superación. De ahí que no pueda acontecer que ciertos problemas se consideren como específicos, y otros como universales. Así vienen siendo caracterizados normalmente, por ejemplo, la decadencia docente o la decadencia ética, como un fenómeno perteneciente de modo especial a la cultura occidental cristiana; pero pueden escucharse parecidas lamentaciones, casi literalmente, entre los intelectuales budistas, los mahometanos o los brahmanes. La auténtica *crisis*, que deriva de la colisión de la especialización moderna con las normas éticas tradicionales, es un fenómeno universal. Del otro lado se da el hecho social de que en la Europa occidental de las últimas décadas existan hijos de familias en las que no consta la tradición educativa, muy especialmente en su formación de cultura general; tradición que fué típica en tiempos. En las mismas ciudades asiáticas existió hasta hace poco un fuero educativo, y también se dió en los Estados Unidos, en los círculos de trabajadores, una educación y una obligación religioso-éticas, que nunca más han vuelto a darse en igual medida en Europa.

Si hemos de hablar ahora de los intentos de reforma y de las primeras experiencias de los *studia generalia* en otros países, es necesario poner a contribución el hecho de que estos ejemplos se dan en todo el mundo, incluso también dentro de ciertos límites confesionales. El bolchevismo, con la radicalidad que le es propia, ha "solucionado" (!) el problema en varias etapas. La cultura general condiciona y determina el leninismo-stali-

nismo (5); éste es, en su correspondiente fijación de partido político, el canon de toda enseñanza y filosofía; se impone como catecismo y dogma en los primeros semestres, e incluso en la Medicina hasta un tercio, como mínimo, del total del horario oficial estudiantil; es un examen especial del que puede depender la promoción. La llamada "Ciencia social" o el "Materialismo histórico" son asignaturas base fundamentales, sobre las que, por regla general, hay que sufrir exámenes más rigurosos que los practicados en algunas cátedras de Teología medievales, y en las que son máximas autoridades, no los *doctores angelici*, sino los stajanovistas (6). A su lado camina aisladamente el especialista, claro que entendido como autómatas de la ciencia: pues sólo es esencial su efecto útil, y en este terreno puede mantenerse relativamente en libertad.

Desde otras perspectivas, el problema ha sido resuelto también para las Universidades, basándose en principios fundamentales de la fe católica. Es cierto que sobre la cultura general se carga gran parte del trabajo, en una revivificación o integración científicas del tomismo, poco más o menos en la forma, importante a todas luces, adoptada hasta hoy en los siete volúmenes de la *Philosophia Lovaniensis* (7). El *studium generale*

(5) Entre la abundantísima literatura del caso, véase, como muestra oficial, el artículo "U. R. S. S.", de la Administración Central de la Enseñanza Superior en Moscú, en la *Organización de la Enseñanza Superior*, tomo II, París, 1938, y la introducción *Zum Studium der Nationalökonomie in der Sowjetunion* (Estudio de la Economía Nacional en la Unión Soviética), Berna, 1951, que procede de un buen conocimiento de la literatura soviética.

(6) Véase Schweiz. Hochschulzeitung" (*Revue Universitaire Suisse*), Cuad. 2, 1952, pág. 98 y sigs.

(7) *Philosophia Lovaniensis*, compendio de la Filosofía en cuadros esquemáticos, elaborado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina; edición alemana al cuidado del doctor P. Roesle. Tomo I. Verlag Benziger, Einsiedeln, 1949 y sigs. Esta obra presenta la Filosofía (tomista) como el fundamento esencial, excelso y absoluto de la actitud intelectual: "En la ordenación por rangos de las ciencias humanas, la Teología, tanto en virtud de su objeto de consideración, el cual, desde luego, es sobrenatural, como también a consecuencia del abonado fundamento formal de su verdad, que descansa en la infalibilidad de la palabra divina; la Teología, decimos, adquiere un rango superior al de la Filosofía. Con ello se consigue que la Filosofía, por medio de las verdades reveladas, o bien por las conclusiones últimas dadas regularmente por la Teología (es decir, *ex cathedra* por el Papa), no puede caer en contradicción ni en error; ya que el mismo objeto no puede ser simultáneamente verdadero y falso, ni puede ser reconocido por la Filosofía si ha sido señalado como falso por la Teología. La Teología, pues, proporciona directrices negativas al filósofo en tanto en cuanto ella señala ciertas tesis como recusables..." (tomo I, pág. 41). En el sentido de la *Philosophia Lovaniensis*, la Filosofía es, empero, la "sistematización del saber". Esta orientación del Instituto Filosófico de Lovaina se suele señalar frecuentemente como neoescolástica, es más, como tomística, en tanto en cuanto esta directriz, en las numerosas transformaciones de la escolástica católica, es el intento más denodado y resolutivo de una síntesis católica de la tradición escolástica, en viviente análisis con la ciencia y con la investigación modernas, pero también en acusadísima delimitación de fronteras.

(4) En su obra *Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft* (Misión y actitud de la inteligencia en la sociedad), Verlag Ferdinand Enke, Stuttgart, 1949, Theodor Geiger ha insistido, hasta la última evidencia, en el valor y la necesidad del investigador especializado en el mundo moderno, en contra de muchos exagerados ataques; estudiando también el estrato social de los especialistas frente a los intelectuales, y mostrando, en general, los presupuestos sociológicos de modo muy interesante.

se da preferentemente como introducción a una Filosofía de la cultura o a una Crítica de la cultura desde el punto de vista católico, sea en los cursos superiores del Bachillerato o en la misma Universidad católica. Sería, desde luego, un error aceptar que este "renacimiento tomístico" (el que representa la Escuela de Lovaina) fuera reconocido, sin excepción, por todo el orbe católico, o que las formas de semejante *studium generale* hubieran hallado repercusión universal. El mutuo y profundo análisis entre el especialismo y la cultura general, o bien entre la integración de los conocimientos científicos modernos y la tradición cultural cristiana, progresan frecuentemente con extraordinaria diferenciación y combatividad. Pero es indudable que de este modo se alcanza a plantear los problemas del *studium generale*, los cuales, sin embargo, corresponden, en primer término, a las Universidades católicas, y ésta es la razón de que se mencionen aquí, aunque sin extendernos sobre la materia.

Del lado protestante, el análisis intelectual es tratado con idéntica profundidad y consideración. Recuerdo solamente la importante obra de Emile Brunner, *Offenbarung und Vernunft* (Re-

velación y razón), y también la obra perfecta de Sir Walter Moberly, *The Crisis in the University*, publicada en Londres por el "Christian Frontier Council" en 1949 (8). Habría que citar también aquí las últimas obras de Karl Jaspers, sobre todo *Vernunft und Widervernunft in unserer Zeit* (Razón y contrarrazón en nuestro tiempo), y varios estudios de *Rechenschaft und Ausblick* (Cálculo y perspectiva), en los cuales, si bien no se cuenta con el *studium generale*, sin embargo, basándose en puros fundamentos humanísticos, se hacen consideraciones sobresalientes, de un lado, sobre la importancia y la responsabilidad de la investigación y de la especialización de la ciencia moderna, y de otro, sobre la cultura humanística general. Jaspers encuentra palabras tanto para expresar el valor y la necesidad del especialismo como para subrayar la libre y apasionada investigación por la verdad; palabras que nunca debieran olvidarse, precisamente porque proceden de un hombre poseedor de una cultura intelectual nada común. Por otra parte, Jaspers es un defensor incansable del *ethos* científico y de la auténtica cultura general, partiendo de la alta responsabilidad filosófica (*).

II

LA EVOLUCION EN LOS ESTADOS UNIDOS

Dentro de la labor general de las Universidades del mundo entero no sería oportuno ni fructífero presentar aquí de modo sistemático el conjunto de preocupaciones y esfuerzos realizados en favor de una cultura general profunda. Por ejemplo, mencionar la introducción, conseguida por vez primera, de Cursos para oyentes de todas las Facultades, relativos a la evolución del *studium generale* en las Universidades escandinavas, o reproducir los trabajos, tan interesantes en sí, presentados por los representantes de veinte Estados hispanoamericanos al Congreso Panamericano de Universidades, que se celebró hace un año, o bien informar sobre ciertos problemas fundamentales parecidos en la "Summer Session" del "World University Service", en Bombay, para la India y el Pakistán. Más cerca nos coge el reproducir los esfuerzos de algunos humanistas de Oxford y, sobre todo, de Cambridge, a fin de vigorizar la enseñanza de las lenguas clásicas. Pero estos intentos se muestran, a una inmediata inspección, tan estrechamente ligados a especiales hipótesis de la Enseñanza Media o de la Universitaria, que ape-

nas pueden ofrecer inmediatamente sugerencias útiles.

Asimismo omito los múltiples experimentos de nuevos tipos de Universidad, como las Universidades del Trabajo, Política y Economía en Wilhelmshaven-Rüstersiel; los intentos daneses por solucionar problemas derivados de los ideales de las Universidades populares, de las Universidades de Música o de las Facultades de Sociología (**).

Nos es más dable tomar la evolución en dos Estados, y representar detenidamente en aquel en que el movimiento a favor del *studium generale* se manifiesta de modo especial en las Universidades existentes, y en aquel en que las reformas universitarias maduran en resultados prácticos. En este sentido pueden interesar los trabajos del profesor Werner Näf en su excelente *Memoria* (9), pre-

(**) En la misma línea de estas experiencias debe situarse el "Aula de Cultura", que, por iniciativa de un grupo de universitarias, comenzó a funcionar en Madrid durante el curso de 1951 a 1952. Sobre ella puede leerse "La experiencia del Aula de Cultura", crónica de María Teresa de la Puente, publicada en el núm. 3.º de esta REVISTA (págs. 293 a 295). Y en el último número de *Atalá* (25-XI-52) vuelve sobre el tema Carlos Alonso del Real. En la próxima crónica universitaria, de la sección "La Educación en las Revistas", daremos noticias de este breve artículo. (N. DE LA R.).

(9) *Wesen und Aufgabe der Universitaet* (Esencia y misión de la Universidad), Berna, 1950. Véase también, en el campo general de las ciencias naturales, la importante obra de Paul Nigli: *Schulung und Naturerkenntnis* (Enseñanza y conocimiento natural), Erlenbach-Zürich, 1945; y para la jurisprudencia, el trabajo, aún vigente, de Dietrich Schindler: *Der Weg vom Rech zur Universitas* (El

(8) Aunque yo no pueda aceptar algunas posiciones fundamentales de Sir Walter Moberly, la suya representa, sin embargo, una de las obras más interesante relativa a los problemas de la vida universitaria actual; conteniendo, asimismo, aportaciones intelectuales al problema del "studium generale", el cual reclama, naturalmente, ante cualquier otro principio, el de una fe cristiana, evangélica, renovada y profundizadora.

(*) Recuérdese, dentro de este mismo orden de ideas, a José Ortega y Gasset, principalmente en *Misión de la Universidad* (1932) [N. DEL T.].

sentada en representación de la Junta de Facultad. Se trata de la evolución del *studium generale* en las Universidades norteamericanas y alemanas.

La evolución de la vida universitaria en los Estados Unidos acarree consigo, por diversas razones, el hecho de que el problema de la cultura general se presentara en un primer plano. En primer lugar, apenas si existe otro país que, como Norteamérica, haya alcanzado una expectativa más alta en los progresos de la enseñanza. Las reacciones económicas y políticas han causado, en consecuencia, gran conmoción. Así, fueron a convertirse los Estados Unidos en el país de los especialistas y, particularmente, en el país de la especialización tecnocrática (10). De ahí que las parcialidades o defectos de semejante evolución hubieran de presentarse allí con verdadera gravedad. Durante largo tiempo se les reprochó a los norteamericanos el *slogan* de que es cierto que poseyeran una civilización considerable, pero no una cultura. Hasta para los propios norteamericanos era evidente el que la mayor parte de las obras de los precursores dependiera de una cultura general superior lograda por los grandes maestros del mundo antiguo. Esta realidad hubo de asegurarse tanto más vigorosa y sensiblemente cuanto menos debieron permanecer los norteamericanos en su *splendid isolation*, y decidirse por la rivalidad cultural con otras muchas naciones. Pero a éstas hubo que agregar otras razones científicas. Es cierto que Norteamérica había adoptado el sistema inglés de los "Colleges", pero sin su tradición filosófico-humanística. En las Universidades se entusiasmaron por los Seminarios según el modelo alemán, pero olvidando también que tales Seminarios cuentan con la correspondiente Enseñanza Media como hipótesis; enseñanza que encierra en sí una alta proporción pre-educativa y de receptibilidad cultural. Por último, a partir de 1919, se vió claramente que la educación político-estatal de los catedráticos norteamericanos era apolítica con innecesaria frecuencia, además de ser apenas suficiente, desde un punto de vista político, para coronar la gigantesca misión que se les presentaba. Y todo esto era tanto más importante cuanto si se considera que los Estados Unidos se iban convirtiendo entonces en la primera potencia mundial de la historia, en la que, sobre la base de una República presidencial y de una opinión pública decisiva, se trató y se trata de alcanzar fenómenos políticos. Finalmente, el positivismo originario de Inglaterra estableció alianza estrechísima con el pragmatismo nacional, dando por resultado una agravación del llamado "saber fáctico" especializado.

camino del Derecho hacia la universitas), año 1931, reeditado en Zürich, 1948, en la obra *Recht, Staat, Volkergemeinschaft* (Derecho, Estado y comunidad de Pueblos).

(10) Virgil M. Hancher, elegido recientemente presidente de la nueva Comisión Investigadora del "American Council on Education", ex presidente de la "State University", de Iowa, ha caracterizado ciertos fenómenos quizás con la más aguda de las expresiones, partiendo de la disciplina cultural y de su *Humanology*, y prefiere y exige, por el contrario, que la investigación especializada esté comprendida en aquella disciplina.

A partir de entonces, una serie de presidentes de la Universidad norteamericana, como, por ejemplo, Charles William Elliot, de Harvard, o educadores como Dewey, se pronunciaron enérgicamente en contra de esta evolución docente, imponiendo una cultura general más intensa; y Elliot, a su modo, robusteciendo la Enseñanza Media, a la que agregó una asignatura facultativa como propedéutica de la especialización.

Pero se inició una evolución, dinámica en cierto sentido, durante los treinta años de actividad de Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago de 1929 a 1951, miembro hoy de la Fundación Ford. Como nadie antes de él, Hutchins reprochó a las Universidades norteamericanas la carencia absoluta de los conocimientos transmitidos por los grandes maestros del pasado. Hutchins partió del neotomismo, sin penetrar en la cuestión del catolicismo. Su ideal se basaba en el pasado. Y declaró —partiendo de una "Edad de Oro", medieval o de la Antigüedad— que los Estados Unidos sólo pueden contribuir con un tributo pequeñísimo a una humanidad democrática (11). De ahí que denunciara la "trivialización" de la civilización norteamericana, la institucionalización y mecanización de los métodos de enseñanza, a fin de armarse contra la "bancarrotta de las Universidades norteamericanas" (12). Al expresarse así, Hutchins no hacía sino repetir lo que, en otro sentido, algunos eruditos habían declarado con frecuencia mucho antes en Europa. Pero la agravada situación de los Estados Unidos y la gran capacidad de acción de un presidente de Universidad norteamericana hicieron tomar, en gran parte, medidas más enérgicas de lo que éstas hubieran sido de necesidad o de utilidad en los diversos países europeos. Hutchins quiso montar una Universidad modelo, en la que no predominara una acomodación al mundo circundante, sino la configuración del medio a través de los hombres. También dirigió su áspera crítica contra la *high school* norteamericana, y valoró altamente el ejemplo de la Universidad y de los Institutos de Enseñanza Media europeos. En determinado momento propugnó el que los estudios universitarios deberían constituirse ante todo por lecturas originales de los clásicos de los diversos campos del saber y de todas las épocas.

(11) Dentro de la historia intelectual norteamericana, Hutchins no es solamente un reformador docente y social, colocado a igual altura de los Adler, Barr, Buchanan, etc., sino que vió con mayor claridad que todos ellos los fines de la Enseñanza. Véase Merle Curti, *Das amerikanische Geistesleben* (La vida cultural norteamericana), pág. 975 y sigs.; Gustav E. Müller, *Amerikanische Philosophie*, pág. 235 y sigs., y, sobre los presupuestos generales, Henry Steele Commager, *The American Mind*. Yale University Press, 1950, pág. 406 y sigs. No debe olvidarse nunca que siempre se dió una fuerte corriente humanística en la vida cultural norteamericana, así como una corriente religiosa contrapuesta a la tecnocracia, de forma tal que se reproduce una imagen de la tensión entre cultura general y especialización, ya entrado el siglo XIX, cuando a los "Colleges", derivados de Inglaterra, se les opuso un saber "selfmade man", práctico y vasto, en la ingeniería, en la marina y en la industria.

(12) Véase *Deutsche Universitätszeitung*, 13, 1951, página 10 y sigs.

Apoyándose en sensacionales artículos y obras, tronó contra la trivialidad de la especialización, de acuerdo con Dean Wilkinson, de Oxford: "El especialismo ha sido colocado indefinidamente en lugar de la educación, y junto con su hermano gemelo, la formación profesional, se extienden como un veneno sobre el país", y recuerda a los norteamericanos las palabras de Aristóteles: "El pensar únicamente en lo útil no hace libres ni superiores a las almas". Sus argumentos más convincentes se encuentran reunidos en el trabajo *The Higher Learning in America* (13), en cuyo capítulo último describe su ideal de una Enseñanza Universitaria: la Universidad como institución docente, bien cimentada en saberes reales y profesionales, pero no menos como Escuela Superior de sabiduría intelectual y política del Estado, la cual está implantada, en los primeros años, en Cursos y conferencias de cultura general, y que imponga a los catedráticos nuevas posibilidades, pero también nuevos deberes. En cuanto a la arquitectura práctica de la Universidad, en cierto modo se retrotrae a la clasificación de Wilhelm von Humboldt: la Universidad como institución docente y formativa, rodeada de una gran corona de Institutos de investigación, cuyo desarrollo posterior no debe contraponerse a una especialización bien dirigida.

En parte, Hutchins ha podido practicar su influencia en los planes de estudios de la Universidad de Chicago; pero aún más importante fué su incitación a la vida cultural y universitaria de Norteamérica.

Más tarde, el "Harvard Report" dió lugar a una nueva etapa del *studium generale*, esto es, el libro, escrito en colaboración, *Generale Education in free Society* (14), aparecido por vez primera en 1945, entonces bajo la presidencia universitaria de James Beyant Conant. Su contenido debiera conocerse mejor. La gran efectividad de este libro se apoya en tres fundamentos: primero, porque es un análisis elocuentísimo de los problemas universitarios existentes; segundo, porque apareció en un momento en que la llamada a la cultura general se iba ensanchando hasta encontrar protección en determinadas experiencias, y tercero, porque informó de un programa práctico en que se acentuaron también los componentes ciudadanos. Por esta causa, su realización fué pronto un hecho.

Basándose en una resolución de 8 de marzo de 1949, y luego de tres años de estudios de tanteo, fueron sometidas las recomendaciones del "Committee of General Education" para el semestre invernal 1949-50, al plan conjunto de estudios. En consecuencia, en las clases de fin de Curso de 1953 deberá incluirse, por lo menos, un Curso correspondiente al programa de cultura general, y en 1955 se dará por primera vez, en toda su integridad, la "generale education" prevista. Este hecho

hace suponer el que, por lo menos, deberán reservarse tres Cursos a cada uno de los campos de las ciencias de la cultura, ciencias sociales y ciencias naturales, durante los años "Freshman" y "Sophomore", añadiendo a éstos otros tres Cursos al margen del llamado "field of concentration", o sea seis Cursos en total, de los cuales cuatro, por lo menos, deben caer fuera del "department". En total, en la "Faculty of Arts and Sciences" existen 31 "departments", que se ampliarán en sucesivos Cursos, por ejemplo, sobre investigación extranjera y ciencias militares. Según nuestro criterio, los "departments" tienen un carácter algo distinto. Las ciencias económicas, por ejemplo, se comprenden íntegramente en las "Economics", mientras que el Departamento de Filología india ("Indic philology") o la Psicología son independientes; existiendo también un "Department of Social Relations". La legislación del *studium generale* actual está expresada al detalle en los *Rules Relating to College Studies*, de 1951.

En esencia, la "General Education" está dividida en dos grados: I) Curso Elemental; y II) Curso Superior (Second group courses").

En el llamado Curso Elemental se ofrece como cursillo una "General Education A", dado, conjuntamente, por los profesores Richards y Wilbur y el doctor Williams. Este Curso sirve también como Curso experimental para ejercicios escritos de lengua inglesa.

Los temas principales de 1950-52 se anuncian como sigue: "¿Cómo se relacionan jerárquicamente las ciencias?, y ¿dónde estriban sus diferencias en cuanto a métodos y fines?" Los Cursos alternan con cortas lecciones y conferencias.

HUMANIDADES

En las ciencias del espíritu se ofrece (15):

1) *El Humanismo en el mundo occidental*.— En este Curso, de tres horas [semanales], unido a varias conferencias, se estudia lo que se pudiera llamar "la actitud del hombre a través de los pensadores y poetas grecolatinos, medievales y modernos", a poder ser con lectura de fuentes.

2) *Epos y novelas*.— De modo semejante al anterior, pero sobre todo con lectura de textos de poemas recientes, como, por ejemplo, *Our Mutual Friend*, *Moby Dick* y *Guerra y Paz*.

3) *Valores individuales y valores colectivos*.— I) En la Historia y en el Drama. II) En la Poesía y en la Filosofía.

También en este caso deben emplearse profusamente los textos, desde la *Vida de Solón y Licurgo*, de Plutarco, hasta *On Liberty*, de Stuart Mill.

4) *Ideas sobre el Bien y el Mal*, en la Literatura occidental cristiana.

(15) Los términos siguientes, tomados del programa de la "Harvard University", son *versiones libres*. Los ofrecemos aquí en consideración al hecho real de que el Programa de Harvard no es fácilmente asequible a algunos lectores, o no lo es en absoluto al que no maneja el inglés. Para evitar cualquier equívoco, es de notar que esta cultura general alcanza a los *Attenstufe* (I) del Bachillerato superior (*Gymnasialklassen*), esto es, a los dos primeros semestres (II) de la Universidad alemana.

(13) Edición alemana *Die Hochschulbildung in Amerika* (La Enseñanza Universitaria en Norteamérica). Verlag Ernst Klett, Stuttgart, 1948.

(14) Edición alemana: *Allgemeinbildung in einem freien Volk* (La cultura general en una sociedad libre). Verlag Ernst Klett, Stuttgart, 1949.

Abarca este tema problemas y actitudes morales, ejemplificadas tanto en *La Divina Comedia*, del Dante, como en las obras más recientes: *The Way of All Flesh*, de Butler, o en *La Peste*, de Camus, y también en las *Democratic Vistas*, de Whitman, o en Goethe.

CIENCIAS SOCIALES

1) *Introducción a la evolución de la cultura occidental.*—Se acentúa la interpretación de los fundamentos y de las tradiciones esenciales.

2) *El pensamiento occidental y sus instituciones.*—Aquí se transmiten algunos de los grandes fenómenos del mundo intelectual y social de Occidente, por ejemplo: la esencia de la primitiva sociedad anglosajona, la monarquía inglesa medieval, la Iglesia en el siglo XIII, la Revolución puritana, la Revolución francesa, ideología del liberalismo británico en el siglo XIX y Alemania bajo la República de Weimar; presentados siempre por numerosas lecturas de fuentes.

3) *Desarrollo y florecimiento de la sociedad occidental moderna.*—En este Curso se representan los problemas fundamentales de la vida social, sobre todo los procedentes del acervo de los tres últimos siglos hasta el pasado más reciente, inclusive.

4) *La cultura de Occidente y sus instituciones.*—Problemas de cultura comparada y de morfología modernas, desde el punto de vista de la historia de la cultura y de la ciencia, preferentemente.

CIENCIAS NATURALES

1) *Las ciencias físicas en una civilización técnica.*—Este Curso es, en primer lugar, una introducción a aquella parte de la Física, necesaria para la comprensión de aplicaciones técnicas (Química, Electrotecnia, Automovilismo, y también Electrónica y Física Nuclear).

2) *Principios fundamentales de la Ciencia natural.*—Este Curso ofrece, en líneas generales, una Historia de la Ciencia Natural, desde los babilonios hasta la radioactividad y la física atómica, de modo fácilmente comprensible. En este caso se establece una reunión semanal, de dos horas, para coloquio y demostraciones.

3) *Esencia e interpretación de las Ciencias naturales.*—Este Curso, de seis horas, dividido en dos partes, ofrece, de un lado, una Historia de la investigación de la Naturaleza, en su sentido usual, y de otro, una representación de la evolución de concepciones, métodos y leyes científicas. Estas seis horas enlazan con lecturas originales de obras maestras de investigadores o de historia del espíritu.

4) *Fundamentos de la investigación física.*—Curso destinado, preferentemente, a aquellos estudiantes que no han de dedicarse al estudio de las Ciencias naturales.

5) *Fundamento de las Ciencias biológicas.*—Reunión de esquemas generales de las conquistas

modernas de la Biología y de lo más interesante de su evolución histórica, con experiencias de laboratorio.

Los Cursos para alumnos adelantados, en el campo de la cultura general, se incluyen en el período, ya de consideración, de exigencias superiores, tanto en materia intelectual como respecto a los saberes comunes. El número de participantes se limita, en lo posible, a pequeños grupos.

HUMANIDADES

1) *Clásicos de la tradición cristiana.*—Curso sobre los grandes problemas del pensamiento cristiano de la Edad Media hasta Kierkegaard, Niebuhr y Maritain.

2) *Grandes artistas.*

3) *Tipos histórico-artísticos.*—Representación de la Naturaleza en el arte europeo y asiático.

4) *El arte en el medio humano.*—Problemas de la Arquitectura moderna, arte clásico y moderno, "trabajos de urbanización", etc.

5) *Filología.*—Problemas fundamentales de la ciencia del lenguaje y posibilidades de entendimiento cultural, inclusive la historia de la Filosofía en sus etapas principales.

6) *La cultura del Renacimiento.*

CIENCIAS SOCIALES

1) *Historia de los pueblos y de las culturas del Asia.*—En ningún caso este Curso se destina expresamente a estudiantes en grado de especialización, y versa también, de modo especial, sobre los problemas que plantean las colisiones actuales de la evolución asiática y occidental.

2) *"Human relations"* (Psicología de las relaciones humanas).—Este Curso presenta, sobre todo, casos concretos de la conducta humana, sea individual o colectiva, o bien conflictos éticos.

3) *La influencia de la Ciencia en la vida moderna*, donde se intenta mostrar a los estudiantes la transformación revolucionaria de la vida social y de la cultural del mundo moderno a través de la Ciencia. En primer término se presentan problemas de las posibilidades y limitaciones de la libertad humana, de la prosperidad y la insania de nuestra investigación moderna, etc.

4) *Esencia y sentido de las instituciones estatales norteamericanas.*—Además de una introducción general, se facilitan, ante todo, abundantes lecturas de fuentes: Tocqueville, Henry Adams, James Bryce, Frederick Jackson, Turner y Gunnar Myrsal... El objeto principal de este Curso es el conocimiento sustancial de los fundamentos de la democracia norteamericana y de sus problemas.

5) *Economía para los ciudadanos.*

6) *Introducción a la cultura india.*

7) *La teoría de la democracia pura y sus críticos.*—Con textos de Pareto, Freud, Lenin, Veblen, Schumpeter y Dewey.

8) *Estructura y dimensiones de la legislación.*

9) *Derechos fundamentales del hombre.*

10) *Introducción a la cultura del Próximo Oriente.*11) *El Oriente Medio en la actualidad.*

CIENCIAS NATURALES

1) *La evolución de lo orgánico.*2) *Introducción a la Filosofía de la Ciencia.*—

En su programa encontramos, entre otras materias, la Filosofía natural, el positivismo y la metafísica, así como las teorías orgánica, vitalista y mecánica de la Ciencia.

3) *La Ciencia natural presente y su interpretación filosófica.*—En este Curso se concreta el divorcio crítico existente entre la concepción idealista, pragmática, materialista, etc., de la Naturaleza, y los resultados de la investigación natural más reciente.

4) *"Human Behavior"*.—Este Curso intenta facilitar, como un procedimiento útil de Psicología, un examen crítico de las actitudes estatal, educacional, religiosa, jurídica y política actuales, por medio de experiencias científicas de tipo general.

* * *

Naturalmente, estos Cursos no se celebran simultáneamente, sino de forma variable, en el semestre estival o en el invernal, y con frecuencia solamente cada dos años, o como medio curso o cursillo. Pero se realiza, conjuntamente, con el fin de facilitar a los estudiantes la elección y la simultaneidad. Es fundamental en ellos el proporcionar lecturas originales, o bien el estudio de ciertos problemas capitales por medio de ejemplos. Este principio metódico parece decisivo para el éxito de tales Cursos, así como los coloquios en pequeños grupos. (Tengo el convencimiento de que debieran ser aún más reducidos, por lo menos, hasta el número correspondiente al tope de admisión.)

El *studium generale* fué organizado de forma distinta en la Universidad de Boston. Allí nació, en 1946, el *General College*, dirigido ahora por el Dean Judson R. Butler. Este *College* ofrece un Curso de dos años, "integrated general education", en las Ciencias naturales, sociales y de la cultura, que conduce al grado de una "Associate of Art". En su plan de estudios, este *College* facilita una preparación para los *Junior-Senior-Years* de otros *Colleges*, o como instrucción profesional para la "School of Public Relations and School of Law". Claramente se busca una transición, como antiguamente se establecía, por ejemplo, en las "Gymnasialklassen" en Suiza; pero, sin embargo, con la diferencia de que, junto al saber material, se subrayan los problemas e interdependencias de la cultura, la ciencia y la sociedad modernas. Como *leit-motiv* de este *General College* rige la sutil, pero agudísima divisa de Whiteheads:

"The solution which I am urging, is to eradicate the fatal discontinuation of subjects which kills the vitality of our modern curriculum. Then is only

one subject matter for education, and that is Life in all its manifestations. Instead of this single unity we offer children — Algebra, from which nothing follows; Science, from which nothing follows; History, from which nothing follows; a couple of languages, never mastered; and lastly, most dreary of all, Literature, represented by plays of Shakespeare, with philological notes and short analyses of plot and character to be in substance committed to memory. Can such a list be said to represent Life, as it is known in the midst of the living of it? The best that can be said of it is, that it is a rapid table of contents which a deity might run over in the mind while he was thinking of creating a world, and had not yet determined how to put it together?" (*).

El profesor Henry E. Sigerit ha estudiado los problemas de la Enseñanza Universitaria moderna en varios y excelentes trabajos y conferencias, publicados, conjuntamente, en la obra *The Universities at the Crossroads*, Nueva York, 1946. Según su opinión, la formación insuficiente o defectuosa de los catedráticos fué una de las causas fundamentales de las catástrofes políticas y bélicas del siglo xx, "the failure of a generation". Ciertamente que se consiguió elevar la formación profesional de ingenieros, médicos, farmacéuticos, jueces, etc., al rango académico; pero no se logró hacer de los profesores aquellos dirigentes responsables de la sociedad. "They did not produce the enlightened leaders that the country so urgently needed. They produced legions of highly competent technicians and specialists but men without education".

Según este punto de vista, esta defectuosa evolución puede rectificarse en virtud de una formación amplia y apropiada de las humanidades y de la sociología en el marco de una historia de las ciencias de desarrollo ulterior. Para este fin podría solicitarse el asenso de destacados investigadores, historiadores y educadores, presidentes universitarios y profesionales prácticos. A consecuencia del rápido e inesperado progreso de la ciencia moderna pareció por algún tiempo como si fuera suficiente el proyectarse hacia el futuro y el conocer únicamente, si es caso, las últimas conquistas. Solamente esto; pero ahora se observa como si, a consecuencia de tan rápido progresar, se hubiera llegado al olvido de los propios fines,

(* *La solución que yo propugno urgentemente es desarraigar la fatal discontinuidad de materias que destruye la vida de nuestros modernos cursos escolares. Existe una sola materia docente: la Vida, en todas sus manifestaciones. En vez de esta unidad singular, ofrecemos a los niños álgebra, ciencia, historia, de las cuales nada infieren o deducen; un par de lenguas, nunca dominadas; y al cabo —esto es lo más triste de todo—, Literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filológicas y breves análisis, cuya traza y carácter hacen que, en sustancia, se confíen a la memoria. ¿Puede decirse que semejante lista representa la vida, tal como es apprehendida en su meollo viviente? Lo mejor que de ella puede decirse, ¿no es acaso que se trata de una rápida lista de los contenidos que rebosan en la mente de una divinidad que piensa crear un mundo, pero que todavía no ha determinado cómo conjuntarlo?*

sin mostrar consideración alguna por los fines culturales y sociales. Con ello la cultura y su misma obra corrieron evidente peligro. Al propio tiempo, tanto los investigadores como los profanos han sentido la falta de toda relación con nuevas ideas creadoras. Basándose en sus amplios conocimientos, Sigerit ofrece ejemplos de una enseñanza perfectamente elaborada en el campo de sus saberes y experiencias, así como apropiadas y fundamentales sugerencias para la implantación de las *social sciences* en la enseñanza de la Medicina.

Desde su Instituto, en la "John Hopkins University", se difundieron sus ideas sobre algunas Universidades norteamericanas, y en parte también, con rasgos de ciencia especializada, desde luego, aún más acusados, en Universidades de otros continentes; tanto es así, que sus convicciones pertenecen ya hoy a las *common places* americanas, pero en parte necesitan aún de nuevas y convincentes garantías, según ha informado recientemente el editor del "International Record of Medicine", en su obra *Medical Humanities: Three directions and one purpose for the Teaching of Medicine* (enero de 1952; Félix Martí Ibáñez).

De hecho, la cultura general histórico-científica se ha presentado, hasta la fecha, como uno de los caminos más fecundos y transitables que conducen a los fines ya expuestos, por lo menos, si los Cursos y prácticas fueran interpretados rectamente y si se supiera señalar lo esencial de la evolución educacional.

En igual dirección opera un estímulo elemental, frecuentemente no pequeño, hacia una formación política acrecentada y, en especial, sobre conocimientos fundamentales acerca de la doctrina marxista. En este sentido puede servir como típico el ejemplo de la Universidad Media (católica) de San Francisco, la cual, a partir del semestre invernal de 1951-52, exige conocimientos sobre el marxismo a cuantos estudiantes graduados abandonan la Universidad. El rectorado de la Universidad basa esta determinación en el hecho de que el comunismo no puede combatirse sin haber penetrado a fondo en sus secretos. En lo futuro, ningún estudiante alcanzará la promoción sin haber asistido a un ciclo de Cursos sobre teoría y práctica de la política comunista. En el otoño último comenzó un ciclo de Cursos sobre "el comunismo soviético en América". (Para leer la literatura comunista se solicitó del Papa una licencia especial) (16).

Es natural que a quien siga con atención la evolución de la enseñanza en Norteamérica se le han de presentar de inmediato varios problemas.

¿Es grande el interés de los estudiantes por la "general education"? ¿Cuál es su resultado profesional? ¿Los principios intelectuales de aquellos catedráticos que cuidaron de la "liberal or general education" son mejores que aquellos que ante todo se entregaron al estudio especializado, esto es, los partidarios de la antigua enseñanza? Para quienes por esta causa, y a consecuencia del corto lapso de tiempo desde que están en marcha los nuevos procedimientos, aún no disponen

de suficientes elementos de juicio sobre el caso, existen, sin embargo, una serie de comprobaciones esenciales. El interés de los estudiantes, y en especial de los estudiantes aventajados, por la nueva enseñanza es grande. Sobre todo, parecen demostrar interés permanente por estos estudios, esto es, por los Cursos sobre Humanidades y Ciencias históricas. La instalación de nuevos Institutos de Humanidades o de Historiografía, o bien el fomento de los ya existentes, la creación de nuevas cátedras, etc., fueron aceptadas unánimemente, y durante la última década han realizado enormes progresos. De ahí que se haya cuidado menos de la evolución de las ciencias especializadas que de la evolución de la ciencia de la cultura. Algo semejante podría decirse de los Institutos de Sociología o de Estudios Políticos. Pero es sobremanera característico el que, pese a este fomento, se robustecieran las instancias de ciertos círculos de opinión pública para que fueran fundadas nuevas cátedras de Historia General de las Ciencias, y últimamente se ha evidenciado una corriente a favor de un número creciente de cátedras de Historia de la Cultura o de la Medicina. Se mantiene, así, la opinión de que debe prestarse atención a los problemas generales y éticos.

Y en cuanto a las relaciones inmediatas de los estudiantes con una "general education", en la Universidad de Chicago se despertó una considerable atención por la economía, por la administración y por la industria (17), pero dando siempre primacía a los "especialistas concienzudos". Pero desde hace diez años, por lo menos, esta preocupación negativa se ha hecho positiva. No es una casualidad el que la primera reacción articulada en cadena tuviera lugar precisamente en un laboratorio de esta Universidad en 1941, ni tampoco el que hoy la Universidad de Chicago sea considerada como una de las mejores de los Estados Unidos, cuando ahora la dirección del *studium generale* parece alcanzar su máxima madurez.

Desde luego, en estos logros no ha tomado parte únicamente el *studium generale*. Son igualmente participes en ellos la amplitud de medios disponibles y la contumaz pertinacia de la especialización en los Institutos investigadores. El mismo Hutchins ha participado combativamente en estos quehaceres comunes. Los Licenciados por la Universidad de Chicago han tenido, además, posibilidades profesionales superiores al término medio. Como consecuencia de la política de armamentos, parece general la intención de limitar la cultura general en beneficio de un rápido acrecentamiento del número de especialistas disponibles, con apremio que procede de los medios militares.

En lo que concierne a las consecuencias culturales, éstas son, indudablemente, de gran importancia. Los Estados Unidos se han hecho coparticipes del ideal de la cultura general, mostrando

(17) Las afirmaciones vertidas aquí proceden de muchos catedráticos de Universidad, hoy en sus cátedras, así como de la refundición de diversas opiniones norteamericanas expuestas en revistas profesoras, como, por ejemplo: *American Scholar*, *Deutsche Universitätszeitung* y *Alumni-Blaettern*, así como las *American Universities and Colleges*, 6.ª ed., 1952.

(16) *Europaeischer Studentspiegel*, núm. 9, 1952, página 17.

hoy su sobresaliente eficacia en el auténtico terreno de la cultura, atendiendo a las "humanities" en proporción no conocida hasta hoy. La nueva clase de Enseñanza Universitaria ha tenido como consecuencia, ante todo, el que gran número de catedráticos de Universidad se hayan ocupado intensivamente de los principios fundamentales de su propia ciencia, con más fuerza que en cualquier otro tiempo. Igualmente se ha multiplicado, con frecuencia, un nuevo interés por los estudios históricos, así como las tentativas por el "Teamwork" histórico, con colegas o con las nuevas generaciones académicas. Naturalmente, para ello debió procurarse y contratar nuevas fuerzas docentes, lo cual no supuso problema alguno para las ricas Universidades norteamericanas; en cambio, la implantación del *studium generale* en las Universidades pequeñas no ha correspondido a un aumento de profesores. En los estudiantes graduados se observa claramente un conocimiento superior de los clásicos científicos y literarios, con lo cual se ha conseguido un aumento del rigor docente y discente y, en consecuencia, un alza del nivel cultural medio. Pero será preciso tener cui-

dato también en no extremar este fenómeno. La "General education" interesó en su día a cierto sector de los estudiantes norteamericanos. Además, los factores educacionales de la Universidad norteamericana están condicionados también por otras muchas circunstancias, y, ocasionalmente, la "General education" ha promovido tanto la atención como la despreocupación universales.

Resumiendo, puede decirse que las Universidades norteamericanas, basándose en sus decididas experiencias actuales, parecen avanzar seguramente por el camino ya iniciado, y que de continuo van allegando más Universidades a los pioneros de la "General education". En consecuencia, fué creado, también en 1951, el llamado "internships" de la cultura general, es decir, un intercambio de profesores en el programa del *studium generale*, en el cual se garantizan iguales condiciones de alojamiento y de dietas al personal docente. Sobre esta materia hubo cambios de impresiones entre representantes de las Universidades de Harvard, Yale y Chicago.

(Continuará en el próximo número.)

SEMINARIOS MENORES Y COLEGIOS DIOCESANOS

BALDOMERO JIMENEZ DUQUE

LOS SEMINARIOS MENORES

El Concilio de Trento decretó la erección de los Seminarios, deseando que desde tierna edad pudieran allí formarse los futuros sacerdotes, a fin de que más penetrantemente se prepararan para su sublime misión (Sesión XXIII, 15 de julio de 1563). Al conjuro de esta decisión tridentina fueron surgiendo los Seminarios, que admitieron niños desde los diez años, poco más o menos, con miras al sacerdocio. A lo largo de los siglos siguientes la institución fué perfilándose más y más, hasta llegar en la actualidad a una perfecta separación de los primeros cursos —Seminario Menor— respecto de los cursos superiores filosóficos y teológicos. El Canon 1.354 del Código de Derecho Canónico ha venido a confirmar la práctica postridentina. Con todo, en muchas diócesis de no pocas naciones no existen de hecho

Seminarios Menores, supliéndose su falta de diversas maneras, a las que aludiremos después.

Los Seminarios Menores plantean una serie de problemas de formación que no podemos exponer aquí. La *Menti Nostrae* de Pío XII ha dado a este respecto orientaciones pedagógicas fundamentales a fin de evitar los riesgos que esas instituciones providenciales comportan, inevitablemente, al mismo tiempo. Pueden resumirse en las dos siguientes: 1.ª "Es necesario que la vida que los niños llevan en los Seminarios corresponda, cuanto sea posible, a la vida normal de los chicos de su edad". Porque se trata de adolescentes "separados del ambiente natural de la familia". Es decir, las condiciones de holgura, salubridad, vida física, clima psíquico, etc., sepan a las de una familia sencilla, pero exacta; y 2.ª "Se ha de atender de un modo particular a la formación del carácter de cada alumno, desarrollando en él el sentido de responsabilidad, el discernimiento en el juzgar y el espíritu de iniciativa". Todo ello implica un cultivo intenso de los recursos de sinceridad, nobleza y lealtad de los alumnos; un equilibrio entre el ejercicio de su libertad y la debida disciplina, y, sobre todo, una preparación prudente para su presencia en el mundo y su actuación futura en medio del mismo. Esta asomada a la vida es sin duda el más grave problema que presentan los Seminarios Menores para los que trabajan en tan delicada misión.

DON BALDOMERO JIMÉNEZ DUQUE, *Rector del Seminario de Avila y especialista en Teología Mística, plantea en este artículo tres temas referentes a la formación de sacerdotes: Seminarios Menores, Colegios diocesanos de Enseñanza Media, Colegios diocesanos. Apunta, al paso, la conveniencia de establecer una cierta semejanza y conexión entre los estudios eclesiásticos y los civiles.*