

Su aportación fundamental estriba en que nos da con toda precisión el coeficiente de frecuencia decreciente de las palabras básicas latinas. El resultado de su estadística es de valor decisivo para perfeccionar nuestros métodos de enseñanza. Nos revela que de las cincuenta mil palabras que insertan los diccionarios amplios latinos, no más de cien aparecen con tanta frecuencia como todas las restantes; que con sólo un millar se alcanza el 80 por 100 y con tres mil se llega al 90 por 100 de frecuencia total, quedando reducidas las cuarenta y siete mil a sólo un 10 por 100.

No creemos imprescindible para los años de iniciación ampliar la base de los autores seleccionados, con la salvedad de la inclusión de Horacio en el libro II de sus Odas. El caudal de palabras necesarias, el que es obligado poseer para el seguro enfrente con los autores leídos en nuestras clases, no es otro que el recogido en el vocabulario básico de Mathy.

Y si saber un idioma es, en gran parte, saber su vocabulario, la reveladora aportación del grupo de profesores ingleses y franceses que nos delimitan las tres mil palabras fundamentales, acompañadas de su coeficiente de frecuencia, nos abre las más provechosas perspectivas.

Una de las primeras es la desviación de la enseñanza de la Gramática como fin y la atención preferente al vocabulario, graduando en los primeros pasos su dificultad con exquisita solicitud, como lo hacen, por ejemplo, los profesores norteamericanos Scott, Horn y Gummere en su *Using Latin*.

Y a una con ella la liberación del alumno de los andadores del diccionario. Al hojeo incesante de sus páginas queda reducida hoy día la tarea del estudiante de Latín en el país vecino—comenta Mathy—, lo que puede extenderse al nuestro. Hemos de enseñarles a evitar esta inane rutina y lamentable pérdida de tiempo. Y a enriquecer su mente con las palabras esenciales recogidas en el vocabulario básico. Ciertamente a cada dedada de voces, en vista a la cabal asimila-

ción y germinación en la mente del alumno, debe preceder con cauta medida el esclarecimiento, la vivificación de su sentido. Contamos para ello, entre otras, con las orientaciones que nos da un benemérito profesor francés, Marouzeau, en los ejemplos de casa y villa desde la primera charla de su áureo libro *Le Latin*, o el sagaz maestro alemán O. Weise en sus reveladores *Caracteres de la lengua latina*, editado en francés por Klincsiek y aun con la preciosa ayuda de los tratados de sinónimos, ya clásicos, de Altenhoven y Faba. Con ello lograremos ese objetivo esencial, no alcanzado todavía, en general, entre nosotros—ni siquiera en los prósperos años del Bachillerato humanístico—: que el alumno lea con soltura los textos de mediana dificultad, que trabaje diálogo con los autores en su enfrente con ellos.

Conste aquí nuestro reconocimiento a los profesores Wordmald y Mathy por su reveladora aportación, que nos depara un más preciso instrumento con que hacer trabajar a nuestros alumnos sobre la realidad concreta de la lengua latina. Desconocemos el espacio de que dispondremos en adelante para beneficiar de él a los alumnos de Bachillerato y aun el número de éstos. El eco de la polémica cruzada en Italia en torno a la crisis de las Humanidades latinas—de que tan cabal cuenta nos da Luis Artigas en esta misma revista—parece ha halagado los oídos de la opinión pública, “siempre ignorante”—nota Artigas—de lo que constituye su propio bien”.

Hacemos nuestra en todo caso esta fecunda innovación, este don de los profesores hermanos que renueva la áurea edad en que eran desconocidos el tuyo y el mío, don, al cabo, del mejor humanismo. Y nos aprestamos a dar con él un firme paso adelante en nuestra diaria desazón de perfeccionar la enseñanza de la lengua de Roma, que bien podemos llamar nuestra.

JAVIER DE ECHAVE SUSTAETA

estudios

Puntos críticos de la Educación actual

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Se ha hablado mucho de los derechos del niño en la educación y de la exigencia de que los medios docentes se subordinen al educando como principal sujeto de derechos. Y si esto es verdad en un plano estrictamente teórico, sucede naturalmente en la práctica que debe ser la sociedad quien determine cuáles sean estos derechos y se comprometa a otorgarlos. Según cuál sea la idea que la sociedad tenga de la educación, así se conformarán a ella los planes de estudios, las clases de enseñanza y la preparación del profesorado.

A su vez, la idea que la sociedad tenga de la edu-

cación viene condicionada por sus necesidades inmediatas, por el estado de la opinión pública, etc., y, en último término, por las opiniones particulares privadas, que, en definitiva, llegarán a constituir este clima de opinión que influirá directamente en las autoridades docentes a cuyo cargo esté la educación del Estado. El ejemplo de la última reforma del Bachillerato en España es una prueba clara de estas afirmaciones. Los motivos que contribuyeron a la formación de este estado de opinión, de este malestar social, fueron diversos. Unos, señalados en el menor número de las ocasiones, respondían a defectos reales; pero la mayor parte podían reducirse a uno primordial, el más evidente de todos: el número creciente de suspensos anuales en las pruebas de reválida. Lo curioso es que el tanto por ciento se mantenía invariable; lo que aumentaba, hasta llegar en 1950-51 a un 50 por 100 más que en 1941-42, era el número de alumnos (1). Había más suspensos porque había más alum-

(1). J. TENA ARTIGAS: “Aspectos numéricos de la Enseñanza Media”, REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, año 1953, págs. 257-270.

nos, y, sin embargo, la proporción se mantenía prácticamente invariable (2). Eso sí, por otro lado se observaba un descenso en el nivel exigido por los tribunales universitarios que daba una voz de alarma en cuanto a la eficacia de nuestro Bachillerato. Esta debía haber sido la razón que aconsejase una revisión de nuestra Enseñanza Media. Y, sin embargo, fueron las voces hechas clamor de los padres de familia, incrementadas en números absolutos, ya que no relativos, las que crearon una opinión que se reflejaba en la prensa y llevaron alarma y preocupación a las autoridades educativas.

El examen de conciencia ministerial encontró tres principales pecados docentes: el exceso de asignaturas, la sobrecarga de trabajo diario de los escolares y el examen de Estado como control demasiado lejano del comienzo de la carrera media. Tres excesos para los cuales se adoptaron soluciones tajantes: menos años de Bachillerato, menos asignaturas—y, por tanto, diversificación a partir del cuarto curso de esta enseñanza como concesión además a la tradicional enemiga de las Humanidades—y, por último, menos distancia de las reválidas, gracias a las de cuarto y sexto cursos. El segundo “menos”, por cierto, pese a la diversificación, sólo tuvo algún éxito en los primeros cursos del Bachillerato actual.

LA REFORMA DE UN PLAN Y EL PROFESORADO

Lo que tuvo realmente que preocupar en el examen de conciencia docente fué el buscar una explicación al descenso del nivel del examen de Estado y la invariabilidad, no obstante, del tanto por ciento de suspensos. Bastaba con echar una mirada a las estadísticas para darse cuenta del aumento creciente de alumnos en el Bachillerato entre 1940-41 y 1950-51 (3). Por ahí tenía que haberse buscado una razón del fracaso. Todo plan es bueno si los métodos de aplicación y el profesorado son buenos. Podrá haber planes más o menos adecuados para obtener mejores resultados de los métodos y de los profesores. Así lo creíamos, y lo creemos todavía, cuando en esta misma REVISTA publicamos un artículo sobre el plan de 1938 (4).

Allí decíamos que la concentración de las asignaturas, y no la dispersión de las mismas en pequeñas dosis, sería favorable para el alumno y para los mismos profesores. Pero los buenos profesores con el plan de 1938 obtenían resultados decorosos hasta que el número de alumnos sobrepasó los límites de su aplicación personal. Entonces hubo que improvisar centros, reorganizar los ya existentes y colocar a un número de licenciados que, en buena proporción con aptitudes para la enseñanza, se introducían de pronto en la docencia sin ninguna preparación pedagógica; tumultuosamente, echaban sobre sus hombros la res-

ponsabilidad de enseñar unos planes de estudio difíciles, sin el menor conocimiento de la metodología adecuada. El plan de 1938 era un plan culto y refinado que alcanzaba éxitos evidentes donde existía una buena tradición docente, como, por ejemplo, en Francia, de cuyos planes en grandes rasgos fué copiado el nuestro. La prueba de lo que aseguramos está en los primeros años del examen de Estado, en los que el nivel era decoroso y la preparación de un buen porcentaje también. Después el mismo plan se hundió y fracasó rotundamente. La solución simplista es: trabajar menos, durante menos tiempo y de acuerdo con las aptitudes de los muchachos, para que todo el proceso sea más sencillo.

El viejo aforismo de Séneca *discemus docendo* pudo convertirse en realidad en una serie de profesores—tres o cuatro por centro bastaban para dar un mínimo de verdadera formación—a lo largo de varios años de enseñanza; el profesorado oficial y buena parte del privado se preparaba así, ya que, excepto en el Instituto Escuela—con sus inconvenientes—, no hubo nunca en España un centro de formación del profesorado; pero este viejo aforismo no tuvo tiempo ni pudo cumplirse nunca en la mayor parte de los licenciados que la demanda producida por el número creciente de estudiantes trajo a las aulas de los más diversos centros. Porque ¿era enseñar lo que ellos hacían? Explicando varias disciplinas ajenas a su especialidad muchas veces, dando un número de clases elevado para poder subvenir a sus necesidades, reuniendo en una misma aula a alumnos de cursos distintos, ¿pudieron, enseñando en estas condiciones, aprender algo para ellos mismos? Naturalmente que esto era imposible. Y si además les aguardaba en su tarea un plan tan depurado y culto como el del 38, los resultados sólo podían ser negativos. Por ello, expresadas las razones todavía en forma no muy consciente, postulábamos en el referido artículo un plan más simple, menos sutil, con clases diarias y pocas asignaturas por curso. En un plan de estas dimensiones tal vez el profesorado se hubiera podido ir formando solo, y los muchachos, sin duda alguna, hubieran aprendido más, independientemente de la valoración del plan en sí mismo.

Actualmente se ha implantado una organización de los exámenes de grado que indirectamente influye sobre los métodos y el profesorado al tener éste que ajustarse a su preparación. Como se ve, es un esfuerzo más, otro parche en la docencia media española, muy útil y necesario, pero que no responde directamente al problema fundamental de la formación del profesorado de Enseñanza Media.

LA TUTELA DE LOS DERECHOS DOCENTES

No era, sin embargo, el objeto principal de este artículo tratar de los temas antes aludidos; los citábamos de ejemplo para comprobar cómo la opinión pública puede condicionar una reforma educativa y cómo una reforma de este tipo puede tomar lo accidental por lo esencial y, con arreglo a criterios accidentales, modificar unas planes de enseñanza. No obstante, los derechos del niño a ser enseñado siguen siendo los mismos y, como toda modificación, se ha creído servir así más adecuadamente estos derechos.

(2) *Ibidem*. El tanto por ciento de aprobados en el examen de Estado en el curso 1941-1942 fué el mismo que en el curso 1950-1951: el 42 por 100. En los intermedios se llegó como mínimo al 33 por 100 en los de 1943-44 y 1944-45, y a un máximo, con el 43 por 100, en el de 1946-47.

(3) Año 1940, 157.707 matriculados; año 1950, 218.739.

(4) L. ARTIGAS: “Formación e información en el Bachillerato (Una revisión del plan de 1938)”, REVISTA DE EDUCACIÓN, número 6, año 1953, págs. 13-18.

Derechos que de una manera natural son delegados en la familia, en la Iglesia y en el Estado. El niño esgrime, pues, hacia los demás la obligación que ellos tienen de enseñarle. Pero ¿enseñarle qué? Y entonces, al descender al plano más concreto de la determinación de lo que debe ser objeto de enseñanza, es cuando surgen las dificultades y las imprecisiones. En primer lugar, la sociedad cree su deber adaptar al muchacho a su propio modo de ser, aunque sólo sea para que no la perturbe más adelante. Su permanencia estará condicionada por la identidad de los futuros súbditos de esta sociedad hechos a imagen y semejanza de los que actualmente la constituyen y no de una manera reflexiva, sino como una evidencia social, se manifiesta esta pretensión en los miembros adultos de toda sociedad. Pretensión que, por otra parte, la Historia se encarga de desmentir. En segundo lugar, la sociedad tiene unas necesidades que subsistirán en el tiempo, y quiere preparar a las futuras generaciones para que las cubran con toda dignidad e incluso con más eficacia. En otro plano, la familia también esgrime unos derechos delegados y pretende que el hijo sea como ella, o más si es posible; que viva bien, que gane dinero cuanto antes, que obtenga una buena colocación. La Iglesia, por su parte, razonablemente, exige que la educación de los muchachos esté de acuerdo con el espíritu católico.

El niño se queda aparentemente sin derecho alguno después de habersele concedido todos. Los demás eligen por él lo más conveniente para ellos mismos en la creencia de que también lo es para él. Y digo aparentemente, porque el sentido común y la Psicología intervienen también en estos cuidadosos desvelos por los muchachos y advierten en ellos una serie de aptitudes a las que deberán servir en bien de todos. Esto último no sucede en gran escala todavía en España. La orientación profesional está luchando, primero, por adivinar estas aptitudes, no ya de una manera general, sino, a ser posible, pormenorizada, y, en segundo lugar, contra los prejuicios familiares y sociales que eligen por los muchachos profesiones para las que no son más aptos.

APTITUDES Y EDUCACIÓN

La determinación de las aptitudes se junta con la aspiración social de llenar todos los huecos y ampliaciones de su "nomenclator de profesiones". Si en España se conocieran con precisión estadística las necesidades profesionales en años sucesivos y, al mismo tiempo, se encontrasen suficientemente organizados y extendidos los centros de orientación profesional, no nos cabe la menor duda de que se habría ya propugnado una completa atomización de la Enseñanza Media para que, teóricamente al menos, nadie echase a perder sus aptitudes en bien de la misma sociedad. Prácticamente, sin embargo, durante muchos años, los prejuicios sociales empujarían a muchos muchachos por sendas distintas a las que aptitudinalmente les pertenecieran: un marqués nunca permitiría que su hijo "cursase los estudios" de peón de albañil, aunque los tests más caracterizados le hubiesen mostrado como el muchacho más idóneo para este oficio. Sin duda exageramos—y no sólo con el ejemplo—, pero

mucho nos tememos que sea ésta la dirección a donde actualmente nos conducen las prácticas imitativas, por otra parte ya en crisis, de los países supertécnicos.

Por otro resto de sentido común, estas cosas no se llevarán al límite, es decir, la especialización no comenzará al concluir el aprendizaje de leer y escribir, pero se tenderá a ello. Junto con la especialización inicial se estudiarán otras disciplinas—las llamadas de cultura general—que tratarán de compensar una laguna que la civilización de la sociedad actual reclama para todos sus miembros. No se favorecerán exclusivamente las aptitudes naturales, sino que se las contrariará en una pequeña parte. Y ¿por qué sólo en una pequeña parte?

Volvamos a nuestra indagación inicial: ¿qué tiene derecho el niño a que le sea enseñado? Habíamos visto que era la sociedad la que se arrogaba unos derechos de acuerdo con las exigencias familiares que originaban una opinión pública (5), de acuerdo también con las necesidades profesionales, las aptitudes y, por lo mismo, conforme asimismo a un criterio de mayor facilidad. El problema estriba en si la sociedad está facultada para establecer así, accidentalmente, en virtud de unas exigencias de hecho, pragmáticas y no teóricas, o razonables en sí, cuál haya de ser la educación que se otorgue a los muchachos. Es ya pensamiento antiguo que se remonta a Platón que no se ha de seguir la opinión de los más, sino de aquellos pocos que son competentes en una materia determinada. Es preciso romper esta especie de determinismo sociológico que establece un círculo vicioso en materia educacional. Por una parte, si se accede a los imperativos pragmáticos, la educación será pragmática o técnica. Y si la educación forma hombres especializados, la opinión general que de ellos puede nacer tenderá a seguir esta misma orientación. El peligro está ahí, a la vista. Será preciso romper esta tautología social, establecer unos criterios valorativos objetivos para determinar la materia de la educación y mantenerlos y defenderlos contra las presiones de la mayoría. En esto, como en tantas otras cosas, hay que ser aristocrático y desconfiar de las masas, que no reflexionan sobre la racionalidad de sus mismas evidencias subjetivas.

Consideremos, en primer lugar, la educación basada en las aptitudes; no cabe la menor duda de que si existe una aptitud natural para un tipo de estudio, éste se cursará con mayor facilidad y rendimiento. Entonces parece que no deba perderse tiempo, que es necesario que el Estado procure los medios para que esta clase de aptitud se desarrolle al máximo y cuanto antes. Espanta, incluso económicamente, que pueda malograrse un muchacho por haberle dado una educación no conforme a esta aptitud predominante. Pero todos estos temores son vanos. Proceden inconscientemente de un criterio cuantitativo y espacial de las aptitudes. Como si éstas ocupasen un lugar determinado y existiera incompatibilidad de desenvolvimiento entre unas y otras. Además, hay que tener en cuenta que el rendimiento de estas aptitudes—exceptuadas las de carácter intelectual—no es indefinido, y que se alcanza un máximo limitado en perfección,

(5) Sin duda la actual crisis del latín en la escuela media italiana es una prueba más de esta afirmación.

ya que no en aplicación, hablando, claro está, en términos relativos. Las aptitudes si son naturales no se destruyen ni desaparecen con la adquisición de otros hábitos y conocimientos, sino que incluso se perfeccionan más.

En este punto conviene hacer la distinción entre dos géneros principales de aptitudes: las manuales y las intelectuales. Las primeras se desarrollan en un espacio de tiempo pequeño si son estrictamente manuales. Si interviene en ellas en un grado más considerable la inteligencia, entonces el exceso de formación intelectual que exista en el sujeto no puede sino reducir el tiempo de aprendizaje de ese género de actividades para el cual existen aptitudes. En cualquier caso, terminado el período de aprendizaje manual y creado el hábito correspondiente, la actividad y la intervención de la inteligencia son mínimas, y si el cultivo de ésta se realizó en función estricta para este aprendizaje, habituada por la repetición de sus técnicas, la inteligencia queda sin objeto propio de aplicación, se esteriliza o se aplica a los propios problemas personales, vitales o sociales que rebasan ampliamente su poder de comprensión. Aceptará este sujeto motivos para obrar provenientes de su medio social, de su emotividad, pero no de su voluntad libre, que, para serlo, supone la reflexión de la razón. Y ¿cómo va a reflexionar la razón sobre aquello que sobrepasa su capacidad? Sin darnos cuenta habremos convertido a este hombre casi en un autómatas, porque el campo de su libertad habrá quedado minimizado. Es verdad que este tipo de educación es una realidad social y son muchos los muchachos cuya educación adopta esta modalidad. Es real, pero no ideal, y hay que tener clara conciencia del problema y llegar educativamente hasta donde sea posible. Pero si esto es una realidad en lo referente a las capacitaciones manuales, y puesto que no es deseable y en cierto modo supone un incumplimiento de la sociedad con respecto a unos derechos de sus súbditos, no se ve, con mucha más razón, la necesidad de trasladar este fraude de derechos a la Enseñanza Media.

APTITUDES Y CONTRARIEDAD

El Bachillerato surgió como etapa media entre la enseñanza escolar y los estudios superiores, con un sentido de cultura básica común a los especialistas de las carreras superiores. Entonces la sociedad estimaba necesaria esta cultura común y la impuso desatendiendo las aptitudes naturales que más tarde se iban a desarrollar plenamente en los diferentes estudios universitarios y especiales.

El Bachillerato desenvuelve en conjunto las aptitudes profesionales superiores, predominantemente intelectuales; por esta razón, es obvio que, se quiera o no, el Bachillerato tenga un cierto carácter aristocrático frente a cualquier otro tipo de enseñanza. Al decir esto no se trata de defender y mantener unos fueros. El ideal sería que todos los muchachos españoles con un mínimo de capacidad cursasen, al menos, el Bachillerato elemental. Pero si no lo defendemos como coto cerrado clasista, sí mantenemos su carácter de selección en cuanto al tipo de estudios que debe desarrollar. Y un tipo de estudios además único. Las aptitudes especializadas pueden esperar;

no sufren ninguna anomalía o esterilidad porque junto a nociones que los muchachos son más aptos para asimilar se les obligue asimismo a incorporar aquellas otras para las que no son aptos o tan aptos. No se trata de algo antinatural; hasta los dieciséis o diecisiete años la inteligencia de los muchachos no ha alcanzado el adiestramiento habitual exigible para unos estudios profesionales superiores. Diecisiete, dieciocho años, más cinco o seis de estudios profesionales, suman veintidós o veintitrés años, edad que va en aumento por diferentes causas, y entre otras, por la complicación en aumento de las distintas especialidades, la prolongación del término medio de vida en la Humanidad actual, etc. En cualquier caso, nuestra sociedad no estimaría los veintitrés o veinticuatro años una edad excesiva como término de una carrera si al mismo tiempo la organización de la misma sociedad permitiera la inmediata colocación de los profesionales y la constitución subsiguiente de la familia. Desde los diez años hasta los diecisiete o dieciocho, los muchachos están, pues, a disposición de los educadores medios, cualesquiera que sean sus personales aptitudes; aptitudes que, insistimos, no sufren deformación ni exclusión por la asimilación de otros conocimientos para los que no son tan aptos o ni siquiera aptos, y que incluso sin retraso alguno, o más bien favorecidas por otro tipo de conocimientos, alcanzan un desarrollo suficiente y con mayor facilidad durante los años de especialización. Desarrollo suficiente y no menor que el que hubieran obtenido en la mayor parte de los casos iniciando la especialización con anterioridad a los diecisiete años (6).

Es verdad que estas afirmaciones por sí mismas no serían una completa justificación si no se ofreciesen las ventajas que al hombre, concebido como tal, origina una educación que contraría unas aptitudes—suspende, al menos temporalmente, su ejercicio—al obligarle al desenvolvimiento de otras.

Por otra parte, tampoco hay que tomar muy en serio, en un tanto por ciento elevado de casos, lo relativo a las aptitudes. Aun suponiendo que la orientación profesional contase con elementos de juicio suficientes, tratándose de aptitudes intelectuales, éstas variarían según la edad, la aplicación a una materia determinada, el ambiente familiar y social, el prestigio o competencia del profesor, etc. Una aptitud predominante, sin llegar a ser excepcional, va acompañada de otras, y la vida o las circunstancias aconsejarán la aplicación de una de estas últimas, olvidando la predominante; determinar a una temprana edad a un muchacho a seguir una orientación concreta, imposibilita, en primer lugar, la aparición o el desarrollo de alguna otra aptitud de mayor calidad, y, en segundo término, le enajena de una vez para siempre en una dirección, desinteresándole de todo aquello que no tenga relación directa con su aptitud reconocida (7). Pensar que a los diez años se pueden

(6) Un conocido director de una Academia de preparación para ingreso en una Escuela de Ingenieros asegura que no encuentra más facilidades, sino al contrario, en la preparación de los muchachos que actualmente ingresan en su Academia, con más años de matemáticas y de carácter menos elemental que los de otros Bachilleratos.

(7) El ilustre médico Letamendi demostró de niño aptitudes para tocar el violín, y ya adulto constituía para él esta afición un auténtico violín de Ingres. Si se hubiesen tomado

determinar las aptitudes para la elección de un Bachillerato de idiomas no es otra cosa que ofrecer a los padres la oportunidad de que sus hijas sean en el futuro unas buenas secretarías, pero no unas buenas universitarias, como sucedería si continuasen sus estudios y llegasen a ingresar en alguna Facultad. Nos parece bien que el Estado prevea la formación de los muchachos que no tengan capacidad para otra cosa y establezca escuelas de idiomas, pero que no tengan el carácter de Bachillerato, que, en fin de cuentas, es el único camino de acceso a los estudios superiores y con un carácter completamente distinto, como tenemos la pretensión de hacer ver.

La Iglesia no se pregunta si los muchachos poseen o no aptitudes o facilidad para el estudio de la religión. Estima sin más, con perfecto derecho, que la religión es cosa de "hombres", de todos los hombres, y no sólo de los especialistas o teólogos. La naturaleza humana es apta para la religiosidad y apta también para la moralidad, y la Iglesia enseña, en consecuencia, la religión y la moral cristianas.

La sociedad tampoco se pregunta si hay o no una aptitud para aprender a escribir y a leer; estima que, excepto para los anormales, es posible y necesario este aprendizaje. Esta necesidad es una evidencia para todos, aunque sobre esta cuestión podrían todavía preguntarse muchas cosas, la primera y más importante qué sea saber leer y escribir. Porque es indudable que aprender una técnica de pronunciación de sonidos escritos y de fijación en el papel de unos signos que corresponden a palabras comienza a ser saber leer y escribir, pero todavía no lo es. Determinar cuándo acaba este "todavía" no es cosa fácil.

HUMANISMO Y CULTURA

La etapa escolar que va de los diez a los diecisiete años hay que circunscribirla libremente a una serie de estudios que tendrán que ser adecuados psicológicamente a las distintas edades como único límite práctico, pero cuyas características y modalidades vendrán determinadas no por los intereses pragmáticos, familiares y ni aun siquiera sociales, sino por el uso de unos derechos tan traídos y llevados en cuyo ejercicio el niño alcance o se le ponga en camino de ser un hombre en el más estricto sentido de la palabra. En primer lugar, tiene derecho a que se le haga un hombre religioso; después, un hombre culto. Esto es doctrina consabida, pero que requiere una aclaración. La cultura es para el hombre otra segunda naturaleza, no una asignatura que con el título de "cultura general" hubiera de aprender. Es el resultado de un esfuerzo milenar, lento y progresivo que no todos los hombres, sino algunos pocos, han ido incorporando a un acervo común y que el resto de los hombres, siempre a la zaga de ellos, ha ido también poco a poco asimilando y adaptando a sus necesidades; el hombre culto se forma reelaborando en síntesis este esfuerzo, trabajosamente, en forma personal, inteligentemente, y no incorporando unos datos o referen-

en consideración estas aptitudes con carácter exclusivo para otro tipo de estudios, Letamendi hubiera sido un violinista de tercera o cuarta fila y no el famoso médico que llegó a ser al imponérsele otro tipo de estudios. Los ejemplos parecidos podrían multiplicarse.

cias exclusivamente a la memoria de lo que otros hicieron. Es una segunda naturaleza, porque si bien "el hombre desea naturalmente saber", este deseo no se refiere necesariamente a los progresivos y dificultosos hallazgos de algunos hombres extraordinarios a cuyo encuentro la educación debe transportarle, abreviando el camino y simplificándolo; este deseo aristotélico de saber adquiere en los hombres muchos grados, desde el que se manifiesta como una simple curiosidad de noticias concretas personales hasta el que da origen a la ciencia. Una gran mayoría y una pequeña minoría. Mala tierra y buena tierra; las dos necesitan de la roturación de la cultura, de la experiencia y saber de los hombres anteriores para que produzcan no lo que naturalmente producirían, sino lo que artificialmente son capaces de fructificar. La inteligencia es una facultad vital que, como toda realidad dotada de vida, se desenvuelve mejor por sí misma cuando el medio es favorable, ya que no fácil.

El medio para la inteligencia de los alumnos son estos grandes hallazgos, estos valores verdaderos, bellos y buenos, que constituyen la cultura; valores que los hombres han seleccionado, presentan convenientemente y, por necesidad muchas veces, en forma oculta. Cuando los muchachos estudian matemáticas no se dan cuenta de que su inteligencia recorre brevemente caminos desbrozados durante centenas de años por los auténticos creadores de la ciencia matemática. No se dan cuenta, pero los recorren; con dificultad, porque no puede ser muy llano lo que costó tanto ascender.

Los métodos rinden buenos servicios; facilitan el recorrido, pero nada hacen por sí mismos si el propio alumno no lo recorre por sus propias fuerzas. Cuando el fosfato amónico permite una mayor fructificación del trigo, el hombre ha conseguido también un medio artificial que permite un rendimiento mejor. La cultura es también algo sobreañadido, una segunda naturaleza, por la que el hombre es más libre que sin ella, por la que, en definitiva, es más hombre.

LIBERTAD Y CULTURA

No es necesario reflexionar mucho para darnos cuenta de que el hombre, cuanto más culto es, más responsable se hace, y de que el grado de responsabilidad está en razón directa con el de su libertad. Jacques Leclercq presenta este problema con una gran claridad (8). "El dominio de la libertad concreta de un hombre, tomado en particular, se extiende, pues, desde el punto de vista cuantitativo, a un número de actitudes proporcionado a su capacidad de reflexión y, desde el punto de vista cualitativo, a las realidades proporcionadas al nivel de sus conocimientos y al vigor de su espíritu." Y más adelante: "El desarrollo de la inteligencia tiene por objeto esencial el extender el dominio de la libertad, pues la formación intelectual es, ante todo, extensión o multiplicación de puntos de comparación y despertar del espíritu. Todo desarrollo intelectual estimula a plantear problemas y multiplica los términos de comparación,

(8) JACQUES LECLERCQ: *Introducción a la Sociología*. Editorial Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona. Barcelona, 1955; págs. 133 y sigs.

extendiendo el horizonte del conocimiento. Cuantos más conocimientos tengo, más fácilmente observo que puede haber lugar a comparar y a elegir."

La cultura, pues, la instrucción intelectual, aumenta los dominios en los que el hombre ejerce su libertad; la especialización los restringe necesariamente, abandonando al hombre fuera de su especialidad a las opiniones que en forma de evidencias para su limitada inteligencia impone la rutina de la vida social. El sentido crítico, personal, desaparece y es sustituido por las arbitrariedades estimativas o pasionales que arrastran a la discusión e incluso a la violencia en forma auténticamente inhumana.

Sin embargo, no estamos escribiendo utopías; hay que tener un mínimo de sentido de la realidad para darse cuenta de lo alejados que estamos, y estaremos siempre, de una república ideal integrada por hombres cultos y responsables. Pero, por lo menos, debemos ser conscientes de esta aspiración o derecho principal del educando y de ninguna manera admitir que se den facilidades en el campo de la enseñanza—vía ineludible de la cultura—al enemigo. No tenemos tampoco que admitir la fatalidad de las leyes sociológicas; al grupo de hombres responsables de la educación—y es lo mismo que decir los que son libres de adoptar una fórmula u otra, ya que para ellos no es evidente la necesidad de la profesionalización prematura, la especialización y el abandono de la instrucción general teórica—debe contrariar estas tendencias; tendencias que, con el típico retraso español de cincuenta años, amenazan seguir los cauces de unas naciones supertécnicas que precisamente hoy manifiestan, a través de algunos hombres conscientes, su perplejidad y desengaño ante el resultado de sus sistemas educativos (8a). Consciente, calladamente, sin alborotos ni prédicas de bienaventuranzas, sería y eficazmente, se deben atacar estas tendencias nocivas, al menos en la Enseñanza Media.

LOS BACHILLERATOS ESPECIALIZADOS

El Bachillerato nace como una iniciación común, cultural y científica previa a la especialización profesional. Y nace, por múltiples exigencias obvias, limitado e imperfecto, como una especie de despliegue parcial ante los ojos del educando de una serie de valores en cuyo contacto, por su conocimiento e incorporación a sí mismo, se siente ascender a un plano superior desde el cual domina un campo mayor de posibilidades, entre las que elegirá más tarde su destino profesional y personal. Y para ello basta con que una o dos personas lleguen hasta el alumno y le transmitan esa potencialidad frente a unas situaciones nuevas que entrevé todavía sin gran claridad. Prevalece en esta circunstancia el sentido cualitativo sobre el cuantitativo. Muchas veces fueron suficientes un par de clases o un trabajo realizado sobre un tema concreto en cualquier cátedra para que personalmente se sintiera uno de nosotros ya ligado a una precisa vocación o preferencia.

Pero estas preferencias adquieren su valor contra-

(8a) El trabajo de M. YELA *Meditación cordial sobre la educación norteamericana*, Páginas de la Revista de Educación, Madrid, 1956, es una confirmación más de las ideas expuestas en este artículo.

poniéndolas, reafirmandolas en el trasfondo de otros conocimientos que se estaba también obligado a asimilar; conocimientos distintos que, sin darnos cuenta, se integraban en lo preferido como límites, contrapunto o simplemente como perspectivas necesarias para configurar el terreno vocacional o preferencial. Cuando uno se da cuenta de esto se llena de asombro ante los criterios cuantitativos que rigen en los Bachilleratos actuales y que sacrifican la eficiencia docente al renunciamento de una sola cuestión de los programas. Es paradójico que con estas experiencias personales de cada uno de nosotros insistan las Comisiones en recargar—y, por lo mismo, en hacer perder su eficacia—los cuestionarios y el número de asignaturas por curso. El Bachillerato, por esta causa, se ha desprestigiado como medio eficaz de dar una iniciación real y básica de cultura, y, en consecuencia, ya que existe, ya que está ahí, se pretende que al menos rinda una utilidad; ya que no ha conseguido ese mínimo que sería su justificación, al menos que facilite la especialización, la profesionalización.

Y así el Bachillerato, de ser una enseñanza aristocrática, deseable por cierto a todos los capacitados, ha pasado a ser una enseñanza más en el orden de los estudios prácticos, y que debe, por consiguiente, rendir una utilidad inmediata. El mismo Bachillerato se ha especializado; las ramas de Ciencias y Letras han supuesto una diversificación de mentalidades; los alumnos de Ciencias ya no quieren saber nada de Letras (9).

No se puede objetar nada a la existencia de estas enseñanzas profesionales siempre que de una manera clara sus estudiantes hayan demostrado falta de aptitudes para una enseñanza de tipo teórico, e incluso puede admitirse—aunque a regañadientes—que determinadas condiciones sociales obliguen a esta prematura especialización (exigencias económicas, familiares, etc.). Un sistema adecuado de becas excluiría esta segunda posibilidad. Pero si el Bachillerato ha de ser algo peculiar, sin que se pueda prescindir de esta exigencia cultural como base a las diversificaciones de las distintas especialidades, lo tiene que ser exclusivamente como enseñanza teórica desinteresada y única. Por supuesto que esto va contra la opinión, como también la permanencia del latín en nuestro Bachillerato, y, lo que es peor, contra una opinión que se apunta éxitos en todas partes. Nuestro Bachillerato renquea, es cierto, y lo atacan, pero lo atacan desde unos puntos de vista inaceptables, en pura objetividad. Contrariar silenciosamente este estado de opinión, rebelarse conscientemente contra una especie de fatalismo materialista o económico, es tarea de hombres libres precisamente.

Es verdad que hacen falta técnicos. Pero sucede que los técnicos se forman rápidamente si se cuenta con hombres de formación cultural; cuanto más desinteresada e incluso más de espaldas se ha llevado esta instrucción cultural a la técnica que más tarde ha de ser aplicada, tanto más rápida es esta acomodación. Estamos seguros de que unos buenos licenciados

(9) El viaje de estudios por Italia de un curso preuniversitario de Ciencias constituyó—según personalmente nos refirió el catedrático jefe de la expedición—una desoladora prueba del desinterés de los alumnos por el arte—asignatura de Letras—y por cuanto no se refiriese a visitas a industrias.

en Físicas o en Exactas no tardarían más de un par de meses en desarrollar en una fábrica las actividades que ejercen la mayor parte de los ingenieros.

Lo que sucede es que las enseñanzas técnicas se vienen dando importancia desde hace algún tiempo y han estructurado sus programas en la misma forma que las enseñanzas teóricas, en una extraña mezcla, innecesaria, de la misma teoría y su aplicación; aprendizajes que son perfectamente compatibles por separado y en un período de tiempo mucho menor, supuesto el conocimiento teórico, de los segundos.

TRABAJO Y OCIO

Da la impresión de que toda la preocupación actual educativa mira fundamentalmente a proporcionar a los muchachos elementos de trabajo para su vida ulterior. Y esto está bien, pero no con el carácter de exclusivismo. Josef Pieper, en un trabajo excepcional y profundo (10), ha reducido los conceptos de trabajo y ocio a sus justas proporciones. No se vive para trabajar. El trabajo es necesario, pero se trabaja en vistas al ocio; la prueba está en que la Iglesia prohíbe el trabajo manual los días de fiesta. Esos días son de ocio—y ese ocio, que nada tiene que ver, sino al contrario, con el pecado capital de la pereza—se ocupa, se llena con el culto de la religión primordialmente. Pero también en el ocio se hace indispensable la ocupación intelectual, la actividad desinteresada en la que puede ejercer sus facultades un hombre culto. No olvidemos que hoy se prepara al hombre casi exclusivamente para el trabajo, pero sucede que el trabajo no es un fin en sí mismo, sino un medio para ganarse el descanso, y descanso no para recuperar fuerzas, sino para ejercitarnos en el ocio. “Evidentemente, el ejercicio de la función profesional especializada es la forma normal de la actuación humana; lo normal es el trabajo; lo cotidiano es el día laborable. El problema es si el mundo del hombre se agota con ser un mundo del trabajo, si el hombre consiste simplemente en ser funcionario y trabajador, si la existencia humana adquiere su plenitud siendo exclusivamente existencia que trabaja cotidianamente.” Y más adelante: “El ámbito del ocio es, como dijimos, el ámbito de la cultura propiamente dicha en cuanto que esta palabra indica lo que excede de lo puramente utilitario. La cultura vive del culto.”

Olvidando estas verdades fundamentales, gravita hoy sobre nuestra enseñanza la acusación de que no es práctica, de que no es útil y, en último término, de que no prepara para una ocupación determinada. Y concretamente sobre nuestra Enseñanza Media. Y, sin embargo, si hay algo que se debe salvar, que se debe alejar de todo contacto utilitario, es nuestra Enseñanza Media. Arriba aducíamos razones positivas sobre lo innecesario de valorar exageradamente las aptitudes y de preocuparse prematuramente en la especialización. Ahora insistimos desde otro ángulo muy superior: es absolutamente necesario no abandonar este tipo de instrucción general desinteresada.

Lo curioso es que la técnica, por su parte, va liberando al hombre del trabajo, o al menos le permite

disponer, y con los años en mayor proporción, de más tiempo libre. Recuérdense las pretensiones de los obreros ingleses acerca de la semana de cinco días; más adelante serán de cuatro; pero entonces, ¿de qué manera llenarán su tiempo libre? ¿En qué ocuparán su ocio? Indudablemente la instrucción profesional no es la más indicada para llenarlo. El vacío que siente el hombre moderno deshumanizado es terrible. No resiste la soledad, y el alcohol y las diversiones más superficiales son la medicina que aplica a la enfermedad de su absoluto desamparo. No caeremos en el simplismo de poner el remedio en una buena Enseñanza Media; efectivamente, Pieper lo ve más claro: “Fuera del ámbito de la celebración del culto y de su irradiación, ni el ocio ni la fiesta pueden prosperar. Separados del culto, el ocio se hace ocioso y el trabajo inhumano.” Al hombre sólo le da sentido Dios y en El encuentra remedio a su soledad. Pero, en un plano más humano, ¿cómo puede ponerse en duda que el hombre encuentra sus raíces en la cultura y que por ella se siente más vinculado a los hombres? Ser libre por la cultura es también liberarse del desamparo, sentirse solidario de una liberación común, de un adentramiento en la realidad que se traduce en conocimiento, en poesía, en arte, en ciencia; cada palabra nueva, cada concepto o descubrimiento realizado por los demás hombres, es un esclarecimiento de esa realidad opaca e informe que cerca al hombre hasta que la domina de alguna manera, aunque no sea al principio más que nombrándola.

Resulta difícil imaginarse al hombre que ha renunciado a una visión cultural, siquiera sea somera, pero de alguna calidad, al hombre especializado, al puro trabajador, con capacidad—una capacidad que habría surgido de una habituación con una serie de valores que ignora completamente—para ocupar su ocio de otra manera que no sea en los espectáculos masas. Existe en éstos, como en el juego, una liberación, un olvido de lo cotidiano; pero sin enriquecimiento, sin aproximación tan siquiera, a la dignidad de ser hombre. Pero esto daría lugar a reflexiones sobre los distintos tipos de liberación que son asequibles al hombre y su jerarquía, que no son de este lugar. “Puede haber juegos, naturalmente; puede haber circenses; pero ¿quién va a dar el nombre de fiesta a la diversión de las masas?” (11).

Por otra parte, ¿cómo sería posible la comunicación que podría haber de común entre hombres prematuramente especializados, entre una sociedad parcelada, sin que hubiera existido la coexistencia entre ellos, por lo menos durante algunos años, en una participación idéntica cultural? Tal vez el idioma y los lugares comunes que una prensa rutinaria, portavoz de hechos consabidos, les impartiría, y que ellos aceptarían con espíritu de clase o con pasión emocional y no objetiva. Pero el idioma sólo les serviría para comunicarse estos lugares comunes, que, una vez aceptados, automatizan las reacciones y las vidas de los hombres según su emplazamiento social, alejándolos de su auténtica libertad, como veíamos más arriba. Un idioma que sería equívoco, y del que se desinteresarían en cuanto no les hablase rutinariamente.

(10) JOSEF PIEPER: *De la vida serena*. (Ocio y Culto.) Edit. Rialp. Madrid, 1953.

(11) *Ibidem*.

Un lenguaje, en suma, sin vinculación con una cultura nacional. Y una nación, si es algo que se separa de las demás, lo es exclusivamente por su cultura. Así se daría el caso de que habríamos formado trabajadores españoles que sólo serían españoles porque empleaban las mismas 500 palabras.

Es verdad que hay naciones, como por ejemplo los EE. UU., en las que la especialización que se combate está muy acentuada, y poseen, sin embargo, un gran espíritu cívico y nacional. Efectivamente, ambos son producto, en parte, de la educación. También debe ésta proporcionar automatismos afectivos y políticos. Ser buen ciudadano es tener disciplinada la voluntad, aceptar las más pormenorizadas ordenanzas y supeditar los intereses de partido al general. Amar a su patria es haber fijado la afectividad a una realidad histórica. Esto es verdad, y este tipo de educación debe preceder a toda instrucción de carácter intelectual. Pero los hombres son algo más que perfectos ciudadanos y les debe estar permitido—y la sociedad tiene que poner los medios—no sentirse nunca extraños a ellos mismos y a los otros hombres, sean sus contemporáneos o sus antecesores, sin limitaciones regionalistas y en aspectos más íntimos, más humanos y no de tan formal generalidad.

LA CULTURA COMO DIÁLOGO

Un pueblo es culto cuando el diálogo entre sus hombres más eminentes y el grupo menos cultivado de sus hombres es posible, o al menos no se encuentra muy lejos esta posibilidad. Cuando la distancia es infranqueable, cuando, por ejemplo, existe un gran número de analfabetos, entonces de alguna manera estas capas inferiores arrastran, tiran hacia abajo de las más altas en una tendencia hacia la nivelación cultural. Un hombre sólo es capaz, en general, de muy poco; no es por casualidad por lo que históricamente han existido focos culturales, corrientes del pensamiento, escuelas, etc., que han preparado el nacimiento de la figura excepcional. La tradición científica, artística, literaria, permite la actualidad de desenvolvimientos análogos. Desentenderse de esta tradición—cultura—y pretender inaugurar una edad nueva que en nuestro siglo lleva el calificativo de técnica, es echar el freno al motor de propulsión que desde hace muchos siglos viene empujando la marcha de nuestra civilización occidental. Por inercia seguimos algunos años hacia adelante; la técnica continuará sirviéndonos y multiplicando sus trabajos y aplicaciones. Pero el desprecio o la ignorancia hacia una teoría que hizo posible la actual hipertrofia de la técnica y que a su vez lo fué porque en los siglos vi y v antes de nuestra era unos hombres descubrieron el logos, tiene que conducir a un hiato en virtud del cual el hombre se encontrará en posesión de máquinas, pero no de ideas. Y esto es peligroso. Sustituir las ideas por máquinas equivale, en primer lugar, a minimizar el ser del hombre, que, por lo menos, es algo más que ente productor de artefactos materiales, y, en segundo lugar, a la repetición incesante—copia exacta de la misma estructura de las máquinas en su funcionamiento—, al estancamiento espiritual y a una concepción—hoy ya vigente—para la cual el único tipo posible de bienes para el hom-

bre son los materiales, el número de máquinas o la calidad de las mismas.

El diálogo equivaldrá a intercambio de productos. Algunas conversaciones de la nueva generación equivalen ya a la mutua comunicación de características y marcas de las motocicletas, o a la discusión de la determinada eficacia de ciertos movimientos físicos presenciados en los estadios.

Una enseñanza primaria que reduce sus resultados a la escritura y pronunciación de las palabras en general, pero a la comprensión de los significados de muy escaso número de ellas, no puede mejorar mucho el diálogo de una nación. Si a esto se añade la inmediata agregación, incluso de los capacitados, en el nomenclator de las profesiones técnicas muy pormenorizadas y cuyo vocabulario nos habla de instrumentos y conexiones materiales, pero no del bien ni del mal, ni del dominio de sí mismo, ni de la moderación, ni de la aceptación cristiana del sufrimiento, ni de la belleza, ni, en una palabra, de finalidades más o menos remotas, pero de tipo espiritual, entonces estos hombres juzgarán de sus vidas y de las demás a través del pequeño prisma de sus quinientas palabras conocidas; repetirán y repetirán sus problemas y sus pasiones en el pequeño registro de sus vocablos, a semejanza de los movimientos monótonos y monócordes de las máquinas que utilizan.

Más o menos claramente, se tiene conciencia del problema y se procura poner remedio a la preparación técnica exclusiva por medio de la explicación de una disciplina pretenciosa: cultura general.

LA CULTURA GENERAL

Si no se ha encontrado un medio de sustituir la enseñanza oral ni tampoco la presencia del profesor, no ha sido, desde luego, por rutina ni por comodidad. Las aplicaciones de la ciencia moderna hubieran encontrado fácilmente medios mucho más originales y más baratos para difundir la enseñanza de cualquier otra manera. Ni siquiera por el libro, un libro en hipótesis que se redujera a la transcripción taquigráfica de las clases de un maestro.

La presencia física y la palabra del maestro, cuando lo es de verdad, como sucede con el buen actor, tienen la virtud de transmitir el entusiasmo por su disciplina en una especie de resonancia general cuya vibración llega a todos. No se trata, por supuesto, de que la exposición sea encendida y grandilocuente, sino auténtica, sincera. Una gran frialdad en la exposición puede muchas veces encerrar una verdadera actitud docente, un entusiasmo tamizado por el temperamento y que alcanza a los alumnos. Que una clase sea auténtica, original, no quiere decir que haya de exponer forzosamente un producto de la investigación personal, pero sí que los datos consabidos y objetivos de una determinada lección, en el momento de la clase al menos, no sean meramente recitados como dependientes exclusivamente de la memoria, sino que provengan, por decirlo así, de una especie de redescubrimiento e iluminación interiores, para lo que es suficiente algún nuevo elemento o aportación alrededor del cual gire toda lección o simplemente una nota personal en la ordenación. El alumno adivina entonces que no se trata de una rutinaria exposi-

ción, sino que, de alguna manera, una expresión personal—siquiera sea somera y simple—, al mismo tiempo que ensancha el espíritu del maestro, les comunica a ellos también esta especie de apertura en el callejón sin salida, oscuro, con el que topa constantemente y se obstruye la inteligencia de los alumnos en el límite de su saber actual.

Si esto sucede así o de una manera bastante parecida, no puede extrañarnos el fracaso al que de antemano se condena la incorporación, como educación complementaria, de la cultura general. En primer lugar, por su mismo carácter de complementariedad.

El alumno tiene una clara estimativa de lo práctico; advierte el carácter accidental de estos estudios dentro de la totalidad de su preparación profesional. Sentimiento que se extiende también a los mismos profesores. Por ello solamente en el desconcierto de la inutilidad total de sus estudios puede el alumno encontrar el estímulo para estudiar lo inútil. Ellos no pueden comprender todavía la utilidad de lo inútil, y mucho menos cuando se encuentran ya determinados a una actividad práctica para la que se les facilitan conocimientos también prácticos. Por otra parte, si incluso en el Bachillerato no es frecuente el hallazgo de estos maestros que en su propia especialidad sepan dar esta fecundidad a su enseñanza—y esto seguirá así por mucho tiempo mientras la selección del profesorado continúe haciéndose por procedimientos inadecuados—, imagínese lo difícil que será encontrar personas aptas y con la cultura suficiente para desarrollar esta disciplina de "Cultura general", o "Iniciación a la Literatura y a la Historia", o comoquiera que se llame, pero complementaria de otros estudios profesionales. Es posible que existan hombres capaces de este magisterio; pero, si los hay, no se debe esperar encontrarlos al frente de estas disciplinas de carácter accidental. En la práctica, la cultura general pretenderá enseñar un poco de todo, sin renunciar a ningún dato que se considere fundamental, y si este criterio cuantitativo era absurdo, como decíamos más arriba, en el Bachillerato con mayor razón, tratándose de estos conocimientos sintéticos. "Se pretende—dirán algunos—que el alumno haya oído hablar, por lo menos, de Lope de Vega o de Schiller." Pero no se dan cuenta de que por medio de este simple haber oído hablar sólo se consigue que el concepto de Lope, si no lo olvidan más adelante, sea una palabra más, un nombre propio igual que el de alguna celebridad del fútbol de tiempos pasados. Un nombre más junto a otros nombres que pudieran serlo igualmente de las piezas de un motor de explosión, con la ventaja para estos últimos de que les servirán para conocer este mecanismo; pero la palabra Lope no les servirá absolutamente para nada, como tampoco el aprenderse un vocablo extranjero sin saber su significación. Si Lope tiene algún sentido en la cultura de un muchacho es por la lectura de alguna de sus obras, por el contacto que a través de ella ha podido producirse con un carácter determinado, con un mundo nuevo, con un análisis de sentimiento, de deberes y pasiones que viven en los personajes. Pero de esto no hay tiempo, no puede haberlo en la asignatura accidental y complementaria que es la cultura general. En ella, Lope forma parte de una lección mal aprendida de memo-

ria junto a unos cuantos títulos de sus obras y que el profesor toma a sus alumnos a duras penas. Aun suponiendo el caso excepcional del alumno que se aprenda el texto con todos sus datos, este conocimiento tampoco es cultura, y a lo sumo le servirá para contestar acertadamente en un programa de radio.

Las asignaturas teóricas y culturales no pueden reducirse a recetas; es preciso caminar lentamente por ellas con esfuerzo y dificultad durante años y años para que de alguna manera las inteligencias individuales recorran este largo camino de la Humanidad culta que les precedió. Sólo así se puede elevar culturalmente a una nación y, como consecuencia, permitir, entre otras cosas, la aparición de hombres excepcionales en mayor número: elevar la calidad del diálogo.

CONCLUSIONES

Quizá sea conveniente, para terminar, resumir las ideas expuestas un poco profusamente a lo largo de este artículo. Las que se desprenden con más evidencia son las siguientes:

1. Las tendencias educativas actuales sufren la influencia de unas exigencias sociales utilitarias. Es necesario romper esta determinación e imponer lo más conveniente para el hombre en cuanto tal.

2. Las aptitudes no deben ser servidas con carácter exclusivo, ni aun en el caso de que llegue a hacerse posible su determinación a una edad temprana. Puede suceder que se esterilicen otras de mayor importancia que más adelante hubieran surgido o que se impida el desarrollo de aquellas no tan relevantes, pero más convenientes para un individuo concreto en unas determinadas circunstancias sociales o personales. Es preciso contrariar las aptitudes temporalmente por medio de una instrucción de carácter cultural que permita una mayor orientación humana, y, que, en último término, no puede sino favorecerlas. Las aptitudes no se excluyen, ni se interfieren, ni se malogran. Porque si en algún caso las aptitudes son excepcionales, siempre prevalecerán y no sufrirán en absoluto—antes al contrario—por la constricción a una educación cultural que desarrolle otras menos personales.

3. La instrucción cultural desinteresada debe ser exclusiva en los capacitados y prolongarse en esta forma el mayor tiempo posible. *La adaptación posterior a técnicas precisas es muy rápida, y más cuanto mayor sea la cultura conseguida.*

4. El hombre resulta tanto más libre—es decir, más hombre—cuantos más conocimientos posea. *La educación media no ha de mirar preferentemente la capacitación profesional, que no debe ni puede urgir, sino a las posibilidades de disfrutar del descanso, del ocio ganado con el trabajo.*

5. La cultura de una nación es una resultante del equilibrio producido entre el número de los más cultos y de los menos. Con las enseñanzas especializadas no se consigue aumentar este nivel. *La cantidad de técnicos, y, por consiguiente, la elevación del bienestar material, no tiene por qué sufrir disminución alguna por la instrucción general;* a lo sumo, al principio, se retrasará la incorporación a la industria de

los técnicos durante un plazo muy breve, y siempre con ventaja para los hombres y las mismas industrias.

6. *No es viable pretender la aplicación, como compensación a los prematuramente especializados, de una rápida cultura general.* La cultura no es algo acciden-

tal, sino esencial; no es una asignatura, sino el resultado de un largo, trabajoso y profundo estudio, y no resulta necesario pretender abarcar todo, sino, con este ritmo, algunos de sus principales aspectos.

LUIS ARTIGAS

Causas del Analfabetismo

I. EL PROBLEMA

Es evidente que la determinación de la causa de los fenómenos es condición inexcusable para concretar la acción conducente a modificarlos, en la medida humanamente posible. Cuando se trata del analfabetismo, el estudio y esclarecimiento de los factores que lo determinan nos pone en camino para organizar los remedios que conduzcan a su extinción.

Conviene, sin embargo, librarse de una generalización precipitada e ilegítima del principio de causalidad. En las Ciencias de la Naturaleza, los factores causales suelen ser simples, y cuando no lo son actúan siempre de manera que su influjo puede medirse con cierta exactitud y expresarse matemáticamente. (Recordemos, no obstante, el descuento que puso Heisenberg a la incontrovertibilidad de las "leyes causales", aun en el campo de las Ciencias de la Naturaleza, con su famoso "principio de indeterminación".)

En las Ciencias Sociales, por el contrario, las causas son siempre múltiples, actúan en imbricaciones a menudo inextricables y resulta sumamente aventurado expresar mediante cifras la participación de cada una en el conjunto de factores que producen un hecho o una situación. Gracias al impulso logrado por estas Ciencias en los últimos veinte años, el principio de causalidad está sufriendo rudos embates, de tal modo, que en ambientes cada día más amplios e influyentes, está siendo sustituido por los postulados de *complementariedad* y de *circularidad*, según los cuales la producción de los fenómenos humanos obedece a factores cuya acción es complementaria y causal en un sentido recíproco y continuo, que algunas veces implica notables restricciones al clásico principio de contradicción.

De acuerdo con estas premisas, ha de entenderse y juzgarse cuanto decimos a continuación. A ellas hemos de añadir otra, no menos importante: nuestro trabajo carece de toda pretensión y no intenta otra cosa que despertar el deseo de estudiar científicamente las cuestiones sociales y culturales, generalmente abandonadas ahora al empirismo y a la improvisación.

II. PLANTEAMIENTO Y SOLUCIONES

1. CONCURSO NACIONAL SOBRE "CAUSAS Y REMEDIOS DEL ANALFABETISMO"

Para allegar opiniones autorizadas sobre la etiología del analfabetismo, así como para despertar la atención de prestigiosos sectores sociales en torno al problema

de la cultura popular, la Junta Nacional contra el Analfabetismo convocó en 1953 un concurso para premiar los mejores trabajos que desarrollasen el tema "Causas y remedios del analfabetismo, con indicación de los remedios de todo orden que deben ponerse en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las distintas regiones y comarcas españolas".

En el libro titulado *Causas y remedios del analfabetismo en España*, publicado en 1955, se dieron a conocer los trabajos que obtuvieron los tres primeros premios, cuya alta calidad ha sido justamente reconocida por todos, así dentro como fuera de nuestra patria.

En sus luminosos estudios, elaborados con los mejores recursos de la estadística, los señores Guzmán Reina, Gil Carretero, Rodríguez Garrido y Cerrolaza, con ligeras diferencias de enfoque, establecieron como principales causas generadoras del analfabetismo español las siguientes:

a) Distribución de la renta (correlación inversa entre renta por cabeza y analfabetismo: Cerrolaza, Gil Carretero y Rodríguez Garrido).

b) Distribución sobre el territorio y densidad relativa de los núcleos humanos (Guzmán Reina).

c) Insuficiente número de escuelas y dificultad de su adecuada localización (Gil Carretero y Rodríguez Garrido, Guzmán Reina).

d) Matrícula y asistencia escolar deficiente (Guzmán Reina, Gil Carretero y Rodríguez Garrido).

Con los datos aportados por tales estudios hay materia suficiente para instituir una política nacional de difusión de la cultura que tenga en cuenta las características especiales de nuestro pueblo, algunas de las cuales exigen medidas de gran envergadura, dirigidas a rectificar errores seculares. Pensemos, por ejemplo, en el influjo decisivo de las formas de asentamiento demográfico en relación con la densidad de los núcleos humanos y su viabilidad económico-cultural (formas de relación del hombre con la tierra y efectos de las mismas sobre la estructura de la sociedad y la ponderación económica, sociológica y humana de sus diversos estratos componentes), tanto desde la perspectiva histórica como, sobre todo, desde la actual, con la repercusión que todo ello tiene sobre:

a) El perfil psicológico de las capas sociales (aspiraciones, hábitos y *weltanschauung* efectiva) en relación con la cohesión intragrupal y las actitudes radicales respecto de la comprensión y asimilación de la cultura.

b) El desnivel sociológico y cultural entre masas y élites, que dificulta notablemente el diálogo entre creadores y receptores de la cultura, al que aludió certeramente el ministro de Educación Nacional en su discurso de Santander el verano último.

