

vinsky, donde suenan desgranadas las notas de un organillo popular, se insertan en la más lucida antología de un mundo infantil cuyos colores y atmósferas son tan irreales como las de muchas composiciones de los niños.

Y podemos llegar en una línea ideal de continuidad en este imaginario paralelismo que lanzo a la consideración y sugerencia del lector hasta el más abstracto de los llamados un día surrealistas y hoy con personalidad tan genuina que nadie podría mantenerle en esa cuadrícula, porque se trata nada menos que de nuestro Juan Miró; el hombre que sin abdicar de todo el maravilloso lenguaje del color, reduciendo la figura a signo a mínimo esquema simbólico, ha creado la obra maravillosamente imposible de un posible niño de seis años. No lo digo, naturalmente, con reticencia, ni mucho menos imputación demeritoria, sino como ejemplo máximo de la enorme trascendencia de un sistema expresivo, radicalmente infantil, donde los valores empleados pertenecen también a una ideografía infantil tanto en el grafismo como en la plenitud rotundamente plana de la mancha coloreada.

Hemos llegado así hasta el ejemplo máximo de la abstracción en pintura —¡esa abstracción sobre la que tanto hay que hablar!— fundada en un sistema de plasmaciones netamente adecuado a la infantilidad expresiva. Y hemos llegado a esta conclusión por la sospecha profunda de que al artista actual cuando parece haber inventado algo es que ha vuelto su imaginación, queriendo o sin querer, al tiempo de su vida en que todavía no la sabía ordenar, en que todavía vivía a expensas de ella. Al cabo del tiempo el hombre, el artista, vuelve su mirada al propio ayer de su

intimidad que nadie se atrevió a utilizar como materia prima de una obra de arte. De este modo parece como si quisiera, en cierto modo, recuperar una fidelidad a la tradición perdida, a esa tradición por la que —según dijo Eugenio d'Ors— sin ella todo es plagio.

Pero da la casualidad de que ese ayer, ese remoto pasado que tan a menudo olvidamos los hombres, es el que nos traen de la mano en las exposiciones los propios niños que son, los propios niños que fuimos.

Ellos, burla burlando, como en canción de rueda nos dicen en sus pinturas, donosamente, como en "tempo" de juego, unas verdades para el arte que habíamos olvidado. La espontaneidad, el fluir sencillo de sus argumentaciones pictóricas, el tremendo acierto, en tantos casos, de un ayuntamiento de colores se producen sin filiaciones ni fobias, sin pretensiones deslumbradoras ni complejos de inferioridad mal disfrazados, sin objetivos concretos... Ya he dicho, como en tiempo de juego, de ese juego que tiene que ser el verdadero arte o apenas será nada.

Porque ha llegado el tiempo en que no caben ya la peripecia naturalista *tan razonable* del vaso de agua, primorosamente pintado con todos sus reflejos, ni la no menos *razonable* aventura desgarrada de tartamudos informalismos a la moda. La gloria del arte no puede estar de acuerdo con lo razonable a secas y a estas horas, en estos días, pide un poco esa sinrazón romántica tan sana e inocente de los niños. Y mientras tratamos a través de sus obras ingenuas de conducirlos hasta el mañana sepamos aprovecharlas también para desvelar así la malicia y muchos posibles misterios del arte actual.

L. FIGUEROLA-FERRETTI.

crónica

Universidad y Enseñanzas Técnicas (*)

Cualquier país culto —y precisamente por serlo, y para no dejar de serlo— ha sentido en las etapas decisivas de su vida y la necesidad de vigilar la educación de sus hombres y la formación de sus profesionales. Pero si nos engaña las perspectivas, las circunstancias de nuestro mundo prestan hoy un senti-

(*) *En la clausura del Seminario de Enseñanzas Científicas y Técnicas, celebrado en Madrid en los primeros días de abril de 1959, y de cuya labor nuestra Revista publicará una crónica próximamente, el Ministro de Educación Nacional pronunció un discurso sobre las relaciones entre la Universidad y las Enseñanzas Técnicas, que reproducimos en estas páginas.*

do especial a esas preocupaciones. Es imposible dejar de advertir en todas partes una floración de iniciativas, creaciones y reformas enderezadas al crecimiento de la enseñanza superior y de la investigación científica y técnica. El estudio de las cifras referentes a medios personales y materiales, las previsiones del proceso de necesidades, la instalación de talleres y laboratorios no se nos muestran con aquella pausada serenidad que consideramos tradicional en el progreso científico, sino con apremios y urgencias propios de los problemas íntimamente trabados con las exigencias inaplazables de la vida cotidiana. Ciertamente en cualquiera de los períodos de la Historia ha tenido el hombre a considerar como particularmente dramática la encrucijada donde le ha tocado vivir. Puede haber, en efecto, en la tendencia a considerar nuestros días como los de más grande crisis, una cierta petulancia generacional. Pero a fin de cuentas disculpable: son éstos y no otros los problemas que nos corresponde resolver. Son éstos, en nuestro caso, los problemas de ordenación y coordinación de las enseñanzas de planificación para el futuro de organizaciones, Escuelas e Institutos, de investigación y docentes. Y en todo caso pocas veces advertimos como ahora un bullir de proyectos y realizaciones a tra-

vés de los cuales los hombres que por profesión o vocación están al servicio de la inteligencia sienten que no es posible inhibirse de su obligada aportación a la comunidad de que forman parte ni sustraerse a la resolución de los problemas que plantean agudamente al conjunto social una población creciente y una distribución desordenada.

LA REALIDAD ESPAÑOLA.

Dentro de este panorama de renovación la realidad española nos aparece con caracteres de especialísima exigencia. Como en todas partes, pero más que en muchas partes, está visible como una de las más apremiantes necesidades del momento económico y social presente la de elevar nuestro potencial científico y técnico de tan inmediatas resonancias en cualquiera de los órdenes del entero potencial de la Nación.

Esta es la tarea en la que todos cuantos cumplimos funciones más o menos directamente vinculadas a la Educación estamos —de un modo u otro— comprometidos, y a la que ustedes han aportado en estas jornadas del Seminario su cooperación y su competencia. Tarea, desde luego, ambiciosa y difícil que requiere un considerable esfuerzo aplicado en múltiples direcciones. En primer lugar, es necesario transformar nuestras estructuras técnicas tradicionales modificándolas de modo que permitan incorporar a la cultura sectores sociales cada vez más extensos y encaminarlos hacia dominios del conocimiento donde su falta se siente de modo más acuciante. Frente a la rápida evolución del sustrato social y del saber científico son múltiples las razones que no sólo aconsejan, sino que exigen la adopción de sistemas flexibles capaces de continuada adaptación, por contraposición a los moldes rígidos característicos de épocas de mayor estabilidad del conocimiento.

A tales exigencias responde una gran parte del esfuerzo que el Ministerio viene realizando en los últimos años en la ordenación de los métodos y planes docentes, concretamente con las orientaciones marcadas por la reforma emprendida en el campo de las enseñanzas técnicas, con la que vienen a enlazar anteriores o simultáneas, como son —para citar sólo las más afines, cada una en su diverso nivel— la implantación del Bachillerato Laboral y las modificaciones recientemente introducidas en la Formación Profesional Industrial. Enseñanzas cuyo desarrollo ha de tener profundas repercusiones en aquéllas, ya que —dentro de las actuales tendencias de nuestra organización docente— todos los grados y modalidades, aun conservando la individualidad que les impone su propia naturaleza se enlazan entre sí, multiplicando las posibilidades de acceso de cada uno a los siguientes y las de transformación entre ellos. Como igualmente se unen y relacionan entre sí, en las nuevas estructuras, las enseñanzas científicas y técnicas que anteriormente discurrían por caminos divergentes, buscando en su origen común las bases para una coordinación, cuyo desarrollo constituye uno de los motivos de la convocatoria de este Seminario.

AUMENTO DE NUESTRA CAPACIDAD TÉCNICA.

En segundo lugar, un aumento de nuestra capacidad científica y técnica como el que se pretende

llevar a cabo exige también la multiplicación y puesta a punto de nuestros medios de enseñanza, sin lo que cualquier intento de esta naturaleza quedaría reducido a pura concepción administrativa.

A tal demanda responde la creación de nuevos centros y la ampliación y dotación de muchos de los actuales, desde las Escuelas de Formación Profesional y los Institutos y Universidades Laborales, hasta las Escuelas Técnicas de grado superior y medio y las nuevas instalaciones de las Facultades experimentales. Así como la extensión de las enseñanzas, reflejada, por ejemplo, en la reciente duplicación de las secciones de ciencias geológicas. Pero este programa quedaría incompleto si no tuviera constantemente presente lo que ha destacado con evidencia el Seminario: que la Enseñanza Superior y la investigación son actividades complementarias que aparecen necesariamente enlazadas, y ello no sólo en razón de la gran demanda de investigadores, hoy universalmente sentida, sino por lo que respecta a la participación activa de Facultades y Escuelas en las tareas de la investigación.

PREOCCUPACIÓN POR LAS RELACIONES ENTRE ENSEÑANZAS TÉCNICAS Y UNIVERSIDAD.

Pido perdón a ustedes si —movido por circunstancias que lo convierten no sólo en problema vivo para el Ministerio de Educación Nacional, sino preocupación de todos— me permito subrayar en este terreno de las relaciones entre la técnica y la investigación. Entre las ciencias básicas y las ciencias aplicadas. Entre Enseñanzas Técnicas y Universidad. Creo firmemente que cuanto más estrecha sea la unión, cuanto más en contacto vivan científicos y técnicos, más beneficios se derivarán para una y otra parte. Unión reclamada e impuesta por el mismo nivel histórico en que se encuentran la ciencia y la técnica contemporáneas, entre Escuela Técnica y Universidad ha de existir —y nuestros textos legales vigentes así lo propugnan— una comunidad y homogeneidad de espíritu y métodos sin perjuicio de sus respectivas misiones específicas. No tengo inconveniente en afirmar que la Universidad tradicional tiene bastante que aprender de la Escuela Técnica Superior. La Universidad, nacida con mucha anterioridad a la era del pragmatismo utilitario, tiende no sólo a conservar por inercia instrumentos caducos, sino a descuidar, a veces excesivamente, su contacto con el contorno social en que vive. La Escuela Técnica puede contagiar a la Universidad la preocupación por profesionalizar al alumno, por hacer de él un hombre capaz de afrontar desde el ángulo de una concreta especialidad la complejidad del futuro. Esto es, la conciencia de que una formación general queda incompleta y mutilada, es decir, pierde cabalmente su generalidad, si no se extiende a adiestrar profesionalmente al alumno, y esto de una manera adecuada y rigurosa.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE SIGNO UTILITARIO.

Pero, de otra parte, las Escuelas Técnicas se han venido desarrollando —desde sus orígenes, en el siglo XVIII, hasta nuestros días— dentro de un ambiente espiritual dominado de modo más o menos directo

por una filosofía de la educación de signo utilitario. La educación dentro de esta filosofía pierde o rebaja notoriamente sus dimensiones humanísticas y generales y tiende a convertirse en un proceso de transmisión de saberes inmediatamente utilizables y aplicables. Ahora bien, esta perspectiva, aparentemente positiva y realista, estaba —si bien nos fijamos— montada sobre una afirmación permanente hipotética: la de que es posible prever con toda actitud "aquí y ahora" el cuadro de hábitos más útil y mejor para la vida de una generación determinada y, consecuentemente, acomodar a esta previsión los programas de estudio y los métodos de trabajo.

PROGRESOS TÉCNICOS Y CIENTÍFICOS.

El ideal pragmatista de la educación como "ajuste a la vida" implicaba, pues, la posibilidad actual de adivinar exacta y perfiladamente su futuro desarrollo. Pero la vida humana experimenta transformaciones y sufre presiones que difícilmente se pueden reducir a un formulario trazado "a priori" y cristalizado minuciosamente en unos programas de estudio. Y en el orden del conocimiento científico los progresos teóricos y los progresos técnicos se entrecruzan de modo abrumadoramente complejo. Capítulos enteros de la ciencia que estaban hasta nuestros días colocados en el reino de las ideas puras han encontrado insospechadas aplicaciones prácticas. Y los progresos técnicos, por su lado, sea por los problemas teóricos que plantean, sea por los instrumentos que permiten fabricar, engendran insospechados progresos científicos.

Ante este doble panorama de complejidad en el orden social y en el orden científico, la prudencia más elemental aconseja frenar el ideal educativo del "ajuste de vida" implícito en la educación moderna y sustituirlo por otro más elástico y humilde, menos ambiciosamente profético: por el ideal de una formación bastante para poner al alumno en condiciones de hacer frente a ese futuro que no podemos prever ni dibujar con minuciosidad. Naturalmente que esta acentuación de la formación general no excluye la necesidad de la especialización ni se contrapone formalmente con ella, como la unidad del tronco no se contrapone a la multiplicidad de las ramas.

DIMENSIONES Y EXIGENCIAS DE UNIVERSIDAD Y ESCUELA TÉCNICA.

Supuesto este planteamiento, se comprende bien lo que la Escuela Técnica puede y debe pedir a la Universidad y al espíritu universitario: una sana desconfianza en un practicismo angosto, cortado sobre el patrón de un utilitarismo pedagógico ya rebajado. Bien entendido que ni la Universidad ni la Escuela Técnica están en absoluto desposeídas de ambas dimensiones y exigencias. Pero el hecho de que una de ellas sea vivida de modo más pleno por la Universidad, y por la Escuela Técnica la otra, es algo que postula e impone precisamente su acercamiento recíproco. Esta integración del espíritu universitario y del espíritu de la Enseñanza Técnica es, me atrevo

a pensar, la condición para que sean fecundas estas jornadas de trabajo que hoy se clausuran. No se trataba tanto en ellas de elaborar con precisión criterios de aplicación inmediata como de remover dificultades, y estas dificultades tan sólo pueden ser resueltas mediante una doble consideración de las exigencias sociales y de las exigencias científicas mediante la clara conciencia de que la oposición y tensión entre estas exigencias es menos grave de lo que muchas veces suele parecerse. Menos grave porque cuando las exigencias sociales se plantean desde una perspectiva amplia y general, acogen en sí a las exigencias científicas mismas. La trascendencia económica y social de la Enseñanza Superior y de la investigación, la necesidad de desarrollar el espíritu de investigación en las Escuelas Técnicas, la naturaleza de las enseñanzas propedéuticas, la mutua y vigorizada intersección entre investigación y docencia, son otros tantos puntos de contacto. Y, en suma, como bajo tantos problemas, hay, bajo este problema de la definitiva configuración de la Enseñanza Superior en sus aspectos técnicos y científico general, un problema humano. La mejor configuración será aquella que se realice desde un espíritu de recíproca estimación y apertura, desde un espíritu, por tanto, que anteponga los objetivos comunes y nacionales a los particulares y profesionales. Porque la estimación y la apertura no son nunca el resultado mecánico de un juego de mutuas cesiones, sino la consecuencia de la consideración común de unos mismos altos y trascendentes intereses.

LA SOLUCIÓN HABILITADA EN FRANCIA.

La conferencia que acabamos de oír al profesor Coulomb nos muestra la forma en que Francia ha sabido resolver la cuestión tan delicada de multiplicar el número de sus investigadores y preparar la avanzada de especialistas, que allí constituye también necesidad imperiosa, mediante la creación del tercer ciclo y la agilidad del sistema para aplicarlo, tanto por lo que respecta a la diversidad de procedencia de sus candidatos como la de sus centros y profesorado.

* * *

No quisiera terminar sin expresar mi gratitud a todos cuantos han intervenido en las sesiones de este Seminario, respondiendo con entusiasmo a esta necesidad de colaboración. Profesores de Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, junto con investigadores del Consejo y otros centros, han aportado su experiencia y trabajo a esta gran empresa de la elevación científica y técnica de los españoles. Me complazco en dirigir un saludo especial a los eminentes profesores que desde distintos países nos han traído el valor de su magisterio personal no sólo en sus disciplinas respectivas, sino también en estas materias comunes de organización, objeto de estas conversaciones. Ello nos ha permitido comprobar que no estamos ante dificultades puramente locales, sino que esos problemas preocupan

también, y por análogos motivos, a todos los países. Es más: la coincidencia de puntos de vista en lo fundamental y la frecuente analogía de las soluciones propuestas —repetidamente aparecidas en las sesiones del Seminario— constituyen en sí mismas una garantía de acierto en el momento de resolver.

La formación de un criterio de gobierno —y un criterio de gobierno en el que, en definitiva, ha de regular una faceta de la vida nacional tan importante como la Enseñanza Superior, en su doble vertiente universitaria y técnica y en sus relaciones con la investigación científica— exige asesoramientos múltiples y escalonados. Asesoramientos de esta especie

precedieron, en larga y laboriosa gestación, a la promulgación de la Ley de Enseñanzas Técnicas. Y asesoramientos semejantes están precediendo también a la reglamentación de la misma y, en general, a la regulación de toda la materia docente. La responsabilidad recae, en última instancia, sobre la Administración Pública; pero ésta, pueden ustedes estar seguros, no quiere nunca decidir sin el contraste de anteriores deliberaciones y debates. Este servicio inapreciable es el que, en el concreto campo de este Seminario, han prestado ustedes a la Administración Pública, y las debo por ello, y me complace en expresárselo como representante de la misma, mi agradecimiento más sincero.

La generalización de la enseñanza en Iberoamérica (*)

LUCHA ARGENTINA CONTRA EL
ANALFABETISMO (**)

Argentina está obligada, material y moralmente, por ser miembro de la Unesco y parte de Iberoamérica, a secundar la campaña de esta organización internacional en favor de la generalización de la enseñanza. Por eso es conveniente analizar la situación y deducir de ella la obra a cumplir.

Dentro del conjunto iberoamericano de naciones, Argentina, junto con Uruguay, Chile y Costa Rica, ocupa uno de los primeros lugares de la estadística sobre alfabetismo. Después de los grandes esfuerzos cumplidos en la segunda mitad del siglo pasado en ese terreno, gracias a la obra personal de Domingo Faustino Sarmiento y a la de cuantos siguieron sus pasos y su ejemplo, y de la realizada en la primera mitad de la presente centuria, las altas y pavorosas cifras del analfabetismo, que hicieron decir en 1870 a Bartolomé Mitre, entonces senador nacional, que era el más terrible de los males que devoraban al país, fueron disminuyendo poco a poco, y se conquistó una posición destacada en Iberoamérica.

Las últimas fuentes informativas oficiales, serias y responsables, son el censo escolar de 1943 y el censo general de la población efectuado en 1947. El primero comprendió a la población pre-escolar y escolar, a los jóvenes de esta veintinueve años de edad y a todos los padres que tuvieran algún hijo de esas edad,

(*) Como complemento de la crónica publicada en nuestro número 93 (*"Movimiento educativo iberoamericano en 1959"*, 2.ª quincena febrero 1959, páginas 16-20), insertamos en estas columnas información sobre el desarrollo del Proyecto Principal sobre generalización de la enseñanza primaria en Iberoamérica en Argentina, Méjico, Brasil y Colombia.

(**) José S. Campobassi ha escrito en "Afirmación", de Buenos Aires, un interesante trabajo en el que estudia los problemas de la enseñanza y expone la necesidad de un esfuerzo extraordinario para poder ampliar los servicios escolares a fin de asegurar la educación a todos los niños.

es decir, al 75 por 100 de la población del país. Sobre tales bases se estableció que la tasa del analfabetismo era de 15 por 100 de la población de doce y más años de edad, estimada en 11.308.500 personas, de las cuales 1.698.900 no sabían leer ni escribir, es decir, como señalamos ya, el 15 por 100. El censo de 1947 confirmó los datos del anterior y señaló un pequeño descenso de las cifras del analfabetismo. Consideradas las personas de catorce y más años de edad, se contaron 1.541.700 analfabetos sobre 11.318.900 personas, o sea, el 13,6 por 100. Esta tasa de analfabetismo no descendió en los últimos diez años, según las apreciaciones estadísticas más serias y responsables, pues en tal período no ha sido mucho lo realizado en el terreno de la educación pública para eliminar ese factor de atraso general.

La obra argentina para cumplir el Proyecto Principal tiene que atender a estas tres necesidades importantes:

1.º Dotar de escuelas y maestros a todos los niños que se van incorporando a las generaciones en edad escolar legal (seis a catorce años).

2.º Hacer lo mismo con respecto a los desertores escolares, es decir, a los niños que han recibido un mínimo no aceptable de educación elemental y han abandonado la escuela primaria antes de finalizar el ciclo de la enseñanza elemental.

3.º Realizar idéntico programa con relación a las masas de adultos que no saben leer ni escribir.

En un esfuerzo más ambicioso habría que incluir en esta tercera parte a los adultos semianalfabetos, que suman millares.

1. ESCUELA PARA TODOS.

La primera parte de la obra exige un planteamiento total para atender en forma completa y racional las necesidades que impone el crecimiento demográfico de la República. Esas necesidades son importantes, porque si bien la Argentina puede considerarse que se halla en una etapa de liquidación del analfabetismo, el extraordinario progreso de su población le exige trazar planes teniendo en cuenta esa circunstancia y también para mantener y acentuar el ritmo de progreso escolar registrado desde 1870 en adelante.