

WALTER RÜEGG: *Humanismus, Studium generale und Studia Humanitatis in Deutschland*. Holle Verlag. Genf y Darmstadt, 1954. 64 páginas.

Hace unos pocos años todavía, el problema del "Studium generale" no tenía el menor eco en naciones como Suiza, Alemania, Estados Unidos e Inglaterra, por citar naciones en cuyo complejo actual de reforma educativa el problema de la formación general ha adquirido hoy un auge considerable. La educación norteamericana, ganándole la partida a sus congéneres europeas más adelantadas, inició una obra reformadora trascendente con el nombre de "General Education". Esta situación continuó por algún tiempo, aunque el profesor Werner Näf, en su importante memoria *Wesen und Aufgabe der Universität*, que había redactado por comisión del Claustro de la Universidad de Berna, y el profesor Max Zollinger, en Zurich, en su obra *Hochschulreise* (así como también en varios artículos), habían señalado a la formación general y a la orientación humanística una misión sustancial en la Universidad moderna. Sin embargo, continuó progresando el escepticismo en torno a estas tesis formativas generales. Es de justicia señalar, asimismo, la labor realizada por Eduard Fuetter, director de la *Schweizerische Hochschulzeitung*, quien en su serie de tres artículos titulados *Das Studium generale* (véase separata núm. 1 de "Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN") puso sobre el tapete, de forma esclarecedora y sagaz, los principales términos del problema de la formación general en la enseñanza de los Estados Unidos, Alemania, Francia y Suiza. Pese a esta corriente de escepticismo, es de señalar en los citados países, y preferentemente en Suiza y en Alemania, que los eruditos y entendidos en materia educativa que alcanzaron la licenciatura universitaria antes de 1930 están afortunadamente arraigados con suficiente profundidad en el humanismo como para considerar como acertada y muy conveniente la orientación de las enseñanzas hacia el "Studium generale". Pero sobre todo, la cultura actual se ha limitado de tal forma morbosa y en tal medida al estudio de cuestiones superespecializadas, dentro del campo de la actualidad en un momento de serio peligro.

Hombres sin experiencia contrapusieron realmente la necesaria cultura general al señorío indispensable de la investigación especializada o a la más rigurosa metodología, en lugar de interpretarla como complemento y como profundización. Incluso se llegó a los extremos falsos o parciales de lanzar el *slogan* de la "guerra a la especialización", pero sin argumentos ni conocimientos suficientes y con un sentido más romántico que real de la defensa de la cultura.

Sin embargo, en la actualidad se trata de estimar, en primer término, al humanismo y a la creación de la personalidad

culta, compaginándolas con el saber necesario e imprescindible del especialista y con las exigencias modernas de la especialización. La obra que reseñamos es un estudio desde el punto de vista intelectual e histórico del humanismo, de los estudios generales y humanísticos en Alemania. Su autor, Walter Rüeegg, es *Privatdozent* de la Universidad de Zurich y lo fué en tiempos de la Universidad de Francfort del Main. Rüeegg ha colaborado activamente en la redacción de los proyectos de estudios humanísticos y generales aplicados recientemente a los programas de la Universidad de Francfort y de Chicago. Por otra parte, desde hace más de diez años ha seguido de cerca el desarrollo universitario alemán. Por su ejecutoria, el autor de este importante libro estaba predestinado a escribirlo. La obra pertenece en su género a los documentos y trabajos valiosísimos que aportan nuevas ideas al tema y que incluso desde un punto de vista práctico pueden competir con obras diseñadas especialmente para este fin de aplicación inmediata, como, por ejemplo, el trabajo de Walter Killy, *Studium generale und studentisches Gemeinschaftsleben*. El autor ha intentado con éxito la exposición de los motivos ideales de la enseñanza general, reuniendo el tema bajo el título común de la política sobre el humanismo, con los siguientes apartados: "El humanismo idealista, el humanismo demo-liberal, el humanismo marxista, el humanismo integral, el humanismo de la Biblia y el humanismo existencialista." Estas actitudes polifacéticas de las diferentes corrientes actuales ocultan bajo su multiformidad un verdadero problema: el problema de la recreación de un humanismo puro y vivificador. Desde luego la situación actual muestra que la solución del problema se basa en fundamentos ideológicos, tanto en Alemania (según confirma el autor) como en otros países, entre los que no se encuentra todavía España, por no haber pasado todavía por la experiencia de la progresiva especialización de los estudios superiores. Lo cierto es que desde el punto de vista de los fundamentos ideológicos que señala Walter Rüeegg, la formación general ha de conducir asimismo a la decisión por uno u otro partido. Este análisis traspasa ampliamente los límites problemáticos del "Studium generale", ya que conduce a la depuración de conceptos y de hombres. El autor describe este objetivo con justeza y nitidez: "La formación en la sociedad actual debe ser, por tanto, humanística, es decir, debe conducir a cuidar al hombre en su autoentendimiento y en su desarrollo espiritual, y también en su propia humanidad y a formar esta humanidad en la participación alegre y en la veneración enérgica de la humanidad de sus semejantes".

Rüeegg no quiere apoyar la formación general en el humanismo, ya que éste no parece que sea ni equívoco ni innecesario. De acuerdo con el "Chicago-Franc-

fort-Plan", concebido por un grupo de catedráticos norteamericanos y alemanes, entre ellos Rüeegg, éste propone la designación de "Studia humanitatis" (estudio y humanidad). "Una de las categorías de estos "Studia Humanitatis" comprende los trabajos científicos, la propia asignatura en el tiempo y en el espacio, por medio de un estudio obligatorio de la historia de la ciencia de la asignatura correspondiente, y desde el punto de vista parcial a través de las conexiones con otras asignaturas." (Pág. 52-3.) Otros ingredientes de la formación general son para el autor de este libro la estrecha vinculación entre profesores y alumnos, asociaciones estudiantiles, nombramiento de profesores decanos como mentores y directores de estudios, etc. Con ello se recoge una serie de puntos de vista esenciales, vinculados a proyectos de tipo práctico. Otras cuestiones, como por ejemplo las de la estrecha vinculación entre la historia general de la ciencia y la también general de la sociología, en la investigación en el extranjero, la lucha contra la sobrecarga actual de muchos docentes..., quedan sin ser aclaradas. En general, esta obra es una representación fructífera y viva de las actuales experiencias de Alemania en el terreno de la formación general universitaria.—ENRIQUE CASAMAYOR.

I. L. KANDEL: *La prolongation de la scolarité*. (Serie *Etudes sur la scolarité obligatoire*.) París. Unesco, 76 páginas.

Páginas apretadas y sugestivas las que Kandel ha escrito fundamentando y describiendo el movimiento de prolongación del período de escolaridad primaria obligatoria, cada día más amplio y universalmente seguido.

Nos parece, sin embargo, que confundimos dos cosas muy distintas, al tratar de fundamentar los motivos a que obedece este movimiento. Tras señalar las causas religiosas (demasiado brevemente indicadas, por otra parte), así como las políticas (igualmente aludidas, sin estudiarlas con el debido detenimiento) y las de orden económico (algo embrolladas, para que puedan ser bien comprendidas, en cuanto codeterminantes dinámicos de la transformación global de la sociedad y la cultura), se detiene en la que, a su juicio, es algo así como el "leiv motif" de la prolongación de la escolaridad: la necesidad de "unificar" los sistemas escolares, reduciéndolos a uno solo, que comience a los cinco o seis años y conduzca "a todos" hasta el final de la segunda enseñanza, a los diecisiete y dieciocho.

Una y otra vez, el autor descarga sus ataques contra la coexistencia de dos sistemas de escuelas: uno, para las masas populares, y otro, para los privilegiados. Sin entrar ni salir en la polémica que puede suscitar el postulado de la "escuela unificada", porque sería necesario echar

mano de múltiples argumentos no sólo de índole pedagógica y política, sino, sobre todo, histórica y sociológica, que casi nunca suelen aducirse cuando se discute una materia tan ardua, diremos que una cosa es la unificación escolar y otra la prolongación de la escolaridad. Se puede ser partidario de una política escolar de protección de los talentos, incluso en formas muy audaces, sin defender, a ultranza, el principio, más explosivo de lo que piensan muchos, de que "todos frecuentan las mismas escuelas y se sienten en los mismos bancos". Se pueden sostener, hasta el final de sus postreros corolarios político-pedagógicos, los postulados cristianos y patrióticos de la justicia social, aplicada a rajatabla para potenciar los tesoros que Dios puso en los cerebros y en los corazones de sus hijos, sin caer, por eso, en una "nivelación por mezcolanza", que se opone tanto a las enseñanzas de la Historia, como a las precedentes de una Sociología atenta, lo mismo a la índole quebradiza y deleznable de las cualidades individuales en el seno de atmósferas adversas, que al valor educativo fundamental de los marcos institucionales. Pero de esto, en otra ocasión.

Lo que no podemos hacer es involucrar en la prolongación de la escolaridad tendencias de muy distinto signo. Aunque, como señala Kandel, acompañen, en leyes y proyectos de reforma, a las tentativas o decisiones relacionadas con la prolongación. Se confunden así dos relaciones lógicas bastante dispares: la de simultaneidad y la de causalidad.

Aparte otras concausas de menos entidad, para nosotros es claro que la motivación de tal prolongación es doble: de una parte, la necesidad de una mayor capacitación general, exigida por una vida social cada día más compleja y por una cultura y una doctrina educativa más desarrolladas; de otra, la economía moderna, especializándose y proliferando en mil formas diversas, requiere una preparación profesional más fina y concienzuda o, como se dice ahora, más "calificada".

Hechos estos reparos, es de justicia consignar el interés y acierto del capítulo dedicado a demostrar que "la instrucción es una inversión", desde el punto de vista económico. Las citas en que apoya sus asertos y los razonamientos que emplea son muy atinados, y sería de gran utilidad difundirlos en países poco acostumbrados a considerar como rentables los gastos de cultura. Paradoja tanto más digna de meditación cuanto que algunos de tales países llevan fama de "idealistas" y "románticos", en tanto son los pueblos pragmáticos los que califican de productivas sumas dedicadas a elevar algo tan inconcreto y poco tangible como es la formación mental de sus miembros.

Kandel da noticia del límite de la escolaridad obligatoria en casi todos los países del mundo. Helos aquí, agrupados por cifras:

*Hasta los catorce años:* Bélgica, Dinamarca, Suecia, Francia, Australia (en cuatro Estados) y en Canadá (en algunos Estados).

*Hasta los quince años:* Holanda, Checoslovaquia, Australia (en mayor parte de los Estados), Nueva Zelanda, Inglaterra, Unión Sudafricana (sólo en el Es-

tado de Natal), Chile, Honduras y Panamá, y en Checoslovaquia.

*Hasta los dieciséis años:* Australia, (En Tasmania), Unión Sudafricana (sólo para los europeos), Estados Unidos (en 40 Estados) y Perú.

*Hasta los diecisiete años:* Estados Unidos (en cuatro Estados).

*Hasta los dieciocho años:* Estados Unidos (en cuatro Estados).

Ahora bien: una cosa es elevar la escolaridad obligatoria y otra que las condiciones económico-sociales permitan el cumplimiento efectivo de la correspondiente medida legal. Kandel señala esta discordancia, así como la mayor facilidad que presta a tal cumplimiento un tipo de economía industrial y de agrupamiento de la población en ciudades en comparación con la economía agropecuaria y la distribución demográfica en pequeños núcleos campesinos.

Hubiera sido deseable el manejo de cifras estadísticas para apoyar un estudio tan imbricado en realidades sociales de gran formato y de difícil conducción mediante anhelos. Echamos de menos, sobre todo, una fundamentación sociológica del problema, que hubiera comprendido no sólo lo pedagógico, sino también lo económico y lo político, en una superior y más clara unidad.—ADOLFO MAÍLLO.

EMILE VUILLERMOZ: *La palette orchestrale. Les instruments de l'orchestre.* Le Club National du disque y Les Editions du Journal Musical Français. París, 1954. Disco microsuro de 30 cms.

Excepcionalmente, esta sección (dedicada a reseñar y comentar los libros de contenido educativo) trae a sus columnas una novedad pedagógica de carácter instrumental, cuya aplicación racional y sistemática a la educación musical de nuestra Escuela Primaria y Enseñanzas Medias podría producir grandes frutos. Ahora que se está generalizando el estudio obligatorio de la formación musical en los alumnos del Bachillerato; cuando una Facultad como la de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid practica regularmente la educación musical del universitario en su Cátedra "Manuel de Falla", cuyo titular es el compositor Joaquín Rodrigo; cuando el Real Conservatorio de Música quiere sobrepasar ampliamente sus fronteras meramente profesionales para extenderse al ámbito universitario, al clima de la futura intelectualidad; cuando en los Colegios Mayores de toda la geografía española el tocadiscos y la discoteca funcionan semanalmente para la curiosidad estudiantil..., nos encontramos en España con una pobreza de material pedagógico, didáctico y formativo, contra la que es difícil luchar. El simple disco, el concierto, la conferencia previa, las explicaciones que puede dar el llamémosle "encargado" de la discoteca—un aficionado sin más contrastación que su formación autodidáctica y su buen gusto—, resultan insuficientes para llevar a cabo con eficacia la educación musical del auditorio estudiantil. Por educación musical entendemos no sólo el conocimiento de ciertas partituras; hemos de llegar más allá, hasta penetrar en los límites de la educación de

un gusto artístico que, iniciado como musical, puede trasponer sucesivamente otros obstáculos de la defectuosa preparación primaria y media, hasta facilitar el acceso a la sensibilización por la obra de arte (pintura, arquitectura, música, paisaje) y por la vida.

La falta de este material pedagógico contrasta fuertemente con las realizaciones que, por ejemplo, nos brinda el Club National du Disque francés, en colaboración con las Ediciones del Journal Musical Français, del que ya tienen noticia nuestros lectores. El disco educativo (véase "Actualidad educativa" extranjera en este mismo número) ha centrado durante muchos años la atención de los pedagogos franceses, con objeto de facilitar al máximo los medios didácticos de la enseñanza general. Las clases de Historia, de Literatura, de Geografía, de Música, etcétera, han contado con la ayuda del disco, preparado especialmente para su utilización en la escuela. Las mejores casas editoras del disco francés han contribuido grabando intachablemente discos pedagógicos. En consecuencia, la escuela francesa cuenta, salvo rarísima excepción, con un equipo de reproducción, formado por un tocadiscos de microsuro y una reducida, pero selecta discoteca educativa.

El sistema de acomodar progresivamente la sensibilidad infantil a las necesidades del disfrute cabal de la obra de arte es preocupación de todo buen pedagogo infantil. En los Estados Unidos son innumerables las experiencias realizadas, dándose mil soluciones acomodadas al tipo de escuela y a las posibilidades económicas. Las experiencias de la doctora norteamericana Lillian Baldwin, en Cleveland, son palmarias. Ahora tenemos ante nuestros oídos un excelente material pedagógico. Un disco en microsuro, de treinta centímetros, que puede considerarse excepcional para su uso en España en todos los grados de la enseñanza, singularmente en la Escuela Primaria y en las Enseñanzas Medias. El pedagogo y crítico musical Emile Vuillermoz ha preparado este disco, *La palette orchestrale*, en el que se presentan más de 150 ejemplos musicales, con el fin de presentar al juvenil auditorio la personalidad (la voz propia) de cada uno de los instrumentos musicales que componen una orquesta sinfónica. Al servicio de esta idea brillante, los más acabados virtuosos de la música actual francesa en sus formaciones sinfónicas, han grabado diversos pasajes orquestales, cuyo protagonista es el instrumento que se desea presentar al alumno aprendiz de auditorio. Se trata, pues, de una eficaz guía de los instrumentos de una orquesta sinfónica.

El disco consta de dos caras. En la primera, tras una presentación orientadora a cargo de una pareja puntualísima de locutores (Cécile Demay y Henri Doublier), se presentan, comentados, los ejemplos de los instrumentos orquestales de cuerda. En la cara posterior les toca su turno a los instrumentos de madera, de viento y de percusión. La pureza de ejecución y la maestría técnica con que han sido grabados los pasajes ejemplificadores son notables en verdad. Por otra parte, el acierto de Vuillermoz en la elección de los fragmentos contribuye eficazmente a individualizar en la memoria infantil los

rasgos sonoros de los instrumentos orquestales.

Por su interés indudable como guía para el interesado, damos a continuación los fragmentos seleccionados por el autor, y el intérprete correspondiente: *Concierto*, de Glazounov (David Oistrakh); *El cisne*, de Saint-Saëns (Georges Tessier, primer violín de la Opera de París); *El mar*, de Debussy (Pierre Lad'Huie, viola solo de la Opera); *El carnaval de los animales*, de Saint-Saëns (Gaston Marchesini, primer cello de la Opera); *Scherzo de la quinta Sinfonía*, de Beethoven (Gaston Logerot, primer contrabajo de la Opera); *Pizzicati de Silvia*, (de Léo Delibes (Gaston Crunelle, flauta solista de la Opera Cómica); *Cuarteto*, de Debussy (Etienne Baudo, primer oboe de la Opera); *Iberia*, de Debussy (Ulysse Delecluse, clarinete, profesor del Conservatorio de París); *Sinfonía Pastoral*, de Beethoven (Maurice Allard, bajo solista de la Opera); *Bolero*, de Ravel (Marcel Mule, saxofón soprano y alto, profesor del Conservatorio); *El crepúsculo de los Dioses*, de Wagner (Fernand Lhomme, saxofón tenor, solista de la Guardia Republicana de París); *El aprendiz de brujo*, de Dukas (Roger Delmotte, trompeta y corneta, solista de la Opera); *Ma Mère l'Oie*, de Ravel (Gérard Cieutat, trombón de varas, solista de la Opera Cómica); *Sinfonía Heroica*, de Beethoven (Baptiste Mari, tuba solista de la Opera); *Obertura de Oberón*, de Weber (Paul Hougne, bajo solista de la Guardia Republicana); *Sigfrido*, de Wagner (Lucien Thévet, corno inglés solista de la Opera); *Cuadros de una exposición*, de Moussorgski-Ravel (Jean Dubois, clarinete bajo solista de la Opera Cómica); *La Arlesiana*, de Bizet (Lily Laskine, arpista, profesora del Conservatorio); *Ave Verum*, de Mozart (Félix Passerone, timbalero solista de la Opera) y *Casca-nueces*, de Tchaikovsky (Serge Baudo, percusión de la Opera). Todos los solistas que interpretan estos pasajes son, además, profesores o músicos de la Sociedad de Conciertos del Conservatorio de París.

La edición del disco es irreprochable. Materialmente está fabricado con auténtica resina de "vinyle", que lo convierte en la práctica en irrompible e indigestible. El disco viene protegido en una bolsa de cartulina fuerte, con un dibujo en la portada que reproduce un boceto del célebre cuadro de Raoul Dufy "La Simphonie Pastorale", tomado aquél del álbum *L'amour de l'Art*.

Esta obra de Emile Vuillermoz puede complementarse con el libro *Les instruments de l'orchestre*, en el cual se estudian las características diferenciales de los instrumentos orquestales sinfónicos. Su utilización por parte del profesor de primaria y, sobre todo, de media puede ser eficaz si se acierta a conjugar debidamente el alto valor pedagógico del disco que reseñamos, con los datos insertos en el libro.

Por último, es de agradecer a la Dirección del *Journal Musical Français* su generosidad en el envío de este material pedagógico-musical, y deseamos su difusión entre nosotros y su pronto asimilación a la enseñanza española.—ENRIQUE CASAMAYOR.

BRENDA M. H. TRIPP: *Unesco in Perspective*, "International Conciliation".

Este estudio se abre con la valoración de los distintos matices suscitados por el tema de la cultura como un instrumento de política: hecho notable de la centuria presente. Ahora bien: al lado de lo que significa esta circunstancia se da, asimismo, la cooperación cultural intergubernamental, concretada en acuerdos bilaterales, en convenciones regionales y en cooperación universal: esta última faceta encarnada, hoy por hoy, en la Unesco.

Por lo pronto, sostiénese que el concepto de una agencia internacional interesada en la educación es una cuestión que ha estado presente en el espíritu del hombre desde hace tiempo. Este trabajo aporta detalles acerca de los precursores en este orden de asuntos: Marc-Antoine Jullin, en 1817; el holandés H. Molkenboer—en pro de un Consejo de Educación Permanente e Internacional—; las propuestas del Gobierno neerlandés, de 1913 y 1914, para una Conferencia internacional de educación; las ideas de la estadounidense Fannie Fern Andrews sobre la revisión de la enseñanza de la Historia...

Por otro lado, Brenda Tripp trata el tema de la colaboración internacional en el campo de las relaciones internacionales en el período de la Sociedad de Naciones. Y aquí señalaremos cómo el *Covenant* no contenía mención alguna sobre la cooperación cultural, a pesar de los esfuerzos del Gobierno belga. La persistencia en la acción de los Gobiernos belga y francés dió sus frutos. La idea motora era que ninguna asociación de naciones puede esperar existir sin el espíritu de recíproca actividad intelectual entre sus miembros. Lo real es que se llegó a la creación del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, que "nunca recibió el sostén financiero y moral que merecía, a pesar de los distinguidos intelectuales que se reunieron alrededor de él". Y cierto es que, a despecho de la mala disposición de los Gobiernos, la Organización gradualmente entró en el campo de la educación. Una parte de su trabajo culminó en la Declaración de Ginebra acerca de la enseñanza de la Historia, en octubre de 1937. Y, a fin de cuentas, conviene consignar que el Instituto tiene en su haber "una considerable cantidad de útil trabajo". Mas, aun con todo, la Organización no fué tan efectiva como pudo haberlo sido. Tal es el juicio de la autora de este trabajo. (En el que se perfilan las causas de esta menor *efectividad*.)

En el curso de la segunda conflagración universal, la Conferencia de los Ministros aliados de Educación de 1942 es un testimonio claro en estos esfuerzos. Se llegaba a la creación de la Unesco: a ella pueden aplicarse las palabras de uno de los delegados a la Asamblea de creación: "No estamos meramente interesados por la educación, pero la educación ha de ser nuestro principal campo de actividad."

Pues bien: una vez creada la Unesco surgen los comentarios, apreciaciones y valoraciones de su acción. En primer lugar, debe destacarse la *minds of men theory* del profesor Dunn. Buena parte de la labor de la Unesco hállase fundamentada en la premisa preliminar de esta Organización: desde que las guerras se inician en las mentes de los hombres, deben construirse las defensas de la paz en las inteligencias humanas. En el apartado dedicado a esta cuestión, se estudian los diferentes impulsos hacia la guerra—[buen asunto para la meditación!—; haciendo, también, hincapié sobre la ignorancia, la guerra y las tensiones internacionales, los problemas de educación.

Refiriéndonos de modo directo al campo propiamente dicho de la educación en esta publicación, espárcense comentarios sobre los asuntos de la reconstrucción educativa; de la educación fundamental—proyectos-piloto como Pátzcuaro, Sirs-el-Layan...—; de la educación para vivir en una comunidad mundial (libros de texto).

Interés reviste el estudio de la doble misión de la Unesco en el terreno de la cultura: la protección, la preservación y el estímulo del artista y su trabajo; y la promoción del intercambio cultural.

Asimismo, un apartado se dedica a la acción de la Unesco en la esfera de la ciencia: desde la colaboración internacional a los objetivos de la Organización en el campo científico.

Tal vez para muchos, dotados de visión predominantemente pragmática, el máximo valor de toda esta publicación se manifieste en el último capítulo, titulado "Comments and Conclusions". Y en este camino el autor recoge las críticas en torno a las ideologías, sobre su misma estructura y acerca de sus perspectivas. La cosa está bien clara. Por ejemplo, se ha dicho que la Unesco es una Organización occidental, frente a la cultura de los pueblos orientales; que la Unesco es atea y antirreligiosa; que la Unesco es comunista, etc. etc. Mas no olvidemos que gran parte de la acción crítica ha sido generada en los Estados Unidos.

Desde luego, hay debilidades. El estudio reseñado cita dos clarísimas: una de ellas, la definitiva falta de comprensión, general en todo el mundo, de los objetivos, propósitos y actividades de la Unesco. A esto se une lo difuso de su programa. En todo caso, es dable admitir los asertos de B. Tripp: aunque la Unesco ha tenido fracasos, también ha conocido indudables triunfos.—LEANDRO RUBIO GARCÍA.