

reseña de libros

Aspectos sociológicos de la Educación

Cada día con mayor fuerza nos acucia la necesidad de trocar la perspectiva individualista en los estudios pedagógicos por otra que tenga en cuenta la condición social del hombre.

Cuanto se haga por corregir el descarrío científico del individualismo, sustituyendo su planteamiento erróneo, no por ninguna concepción colectivista (que es su contrapolo, igualmente equivocado), sino por un personalismo comunitario, de raíz y sentidos cristianos, contribuirá a devolver el equilibrio a un Occidente lacerado por la angustia, la soledad y la confusión.

PROBLEMA TERMINOLÓGICO

En verdad, llamar "sociológico" a nuestro enfoque no refleja exactamente lo que queremos decir. Aunque la dimensión social del hombre constituya uno de sus ejes primordiales, se trata de integrar la ciencia de la educación y la actividad formativa en los diferentes contextos a que pertenece, de los cuales la desvinculó la tendencia a la autonomía de cada rama del saber, que fué una de las características del Humanismo.

Por ello, en vez de perspectiva sociológica, probablemente sería más exacto hablar de "perspectiva antropológica de la educación", que se integra así en su propio contexto cultural.

1. LA CONEXIÓN IDEOLÓGICA

Frente al autonomismo de cada provincia del conocimiento, vigente por efecto del Renacimiento y el Humanismo, urge restablecer las imbricaciones de cada ciencia con las demás en el corpus general de la cultura. Acaso sea prematuro el intento de restaurar súbitamente la unidad medieval del arbor scientiae; pero urge reagrupar los saberes en familias homogéneas, como primer paso hacia su unificación.

La pedagogía pertenece a las ciencias antropológicas, y dentro de ellas debe establecer íntima conexión con cuantas aspiran a transformar el ser del hombre según la línea señalada por el deber ser anejo a los valores. Sólo así tendrá plenitud de sentido científico y podrá integrar en su contenido, como marco y atmósfera indispensables, la constelación ideológica de la época, mas no para conformarse servilmente a ella, sino para tenerla en cuenta como arranque inesqui-

vable en sus afanes de modelación y superación humana.

De este modo se curará, tanto del tecnicismo exagerado como del utopismo constitutivo, consecuencias de haberse erigido en territorio autónomo, desconectado del resto de las ciencias del hombre.

H. J. HERSKOVITS: *Les bases de l'Anthropologie culturelle*. Payot. París.

ROMANO GUARDINI: *La fin des temps modernes*. Ed. du Seuil. París.

JEAN DANIELOU: *Essai sur la mystère de l'histoire*. Ed. du Seuil. París.

RALPH LINTON: *Cultura y personalidad*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.

MARCEL MAUSS: *Sociologie et Anthropologie*. P. U. F. París.

NICOLA PETRUZZELLIS: *I problemi della Pedagogia come scienza filosofica*. Editorial "La Scuola". Brescia.

2. LA IMPLICACIÓN GEOGRÁFICA E HISTÓRICA

La pedagogía liberal y romántica—y con estos caracteres nació—era una especie de "construcción en las nubes". Normas generales y únicas intentaban formar al hombre en el niño, un hombre y un niño irreales, abstractos, inexistentes. Ultimamente, la corriente tecnificadora ha llegado a la pedagogía sin remediar—antes por el contrario, agravándolos—los errores de semejante punto de partida. La psique se considera como un mecanismo, cuyas piezas desmonta y analiza un experimentalismo mecánico y sin alma.

Urge reaccionar contra esta tendencia, que pudiéramos llamar "espectral", para considerar al niño y al hombre dentro de sus contextos geográfico e histórico, aunque siempre en guardia contra cualquier resabio positivista.

Convendría, a tal fin, tener en cuenta el concepto moderno de "situación", en un doble sentido: para librarlo de las adherencias del existencialismo ateo y ahumano, y para entenderlo en el doble sentido cósmico e histórico.

Es posible que caminemos hacia una nivelación universal de la cultura; pero no es probable que desaparezcan las culturas nacionales, y que por ello tendrá sentido todavía durante muchos años la educación comparada.

CHARLES MORAZÉ: *Principios generales de Historia, Economía y Sociología*. Teide. Barcelona.

MAX SORRE: *Géographie psychologique*. Aubier. París.

SIMONE WEIL: *L'enracinement*. Gallimard. París.

3. EL CONTEXTO SOCIOLÓGICO

Para nosotros, lo sociológico tiene una significación muy amplia. No lo empleamos sólo, ni siquiera primordialmente, en relación con el conocimiento de los diversos tipos de educación en función de clases y grupos más o menos institucionalizados; mucho menos, con arreglo a un sociologismo trasnochado, que convierta a la sociedad en el ente por excelencia, aunque sólo sea, en ocasiones, con el modesto y engañoso papel de "mito director".

Sin desdeñar tal problemática, la ciencia de la edu-

Esta Sección se divide en dos apartados: una bibliografía selectiva y valoradora que dibuje el *status questionis* de una materia concreta, y algunas Reseñas independientes de obras de especial importancia.

cación estudiará las múltiples refracciones sociológicas a que someten la formación humana los círculos sociales, su dialéctica convivencial—mucho más complicada que como la concibe el usual cliché “mando-obediencia”—, la textura íntima de lo social y, en fin, una doctrina completa, tan especulativa como experimental, de la educación en sus “incidencias” sociales.

La disciplina, concepto educativo y político fundamental, adquirirá la importancia que tiene como concepto clave de la relación educativa y de la relación política, casos especiales y analógicos de las relaciones humanas. (Todas ellas educativas y todas ellas políticas, en sentido positivo o negativo.)

La estructura y mutabilidad de los grupos de niños y jóvenes serían un objetivo importante, a cuyo estudio contribuirían eficazmente la Sociometría y la Sociotécnica.

RUTH BENEDICT: *El hombre y la cultura*. Edit. Suramericana. Buenos Aires.

MARGARET MEAD: *Educación y cultura*. Edit. Pridos. Buenos Aires.

FERNANDO DE AZEVEDO: *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.

ROGER GIROD: *Attitudes collectives et relations humaines*. P. U. F. París.

PROF. PIERRE DELORE: *L'homme dans la nature et la société*. Ed. Jeheber. Genève. París.

JACQUES MARITAIN: *La defensa de la persona humana*. Ed. Studium de Cultura. Madrid-Buenos Aires.

RENÉ FAU: *Les groupes d'enfants et d'adolescents*. P. U. F. París.

GEORGES GURVITCH: *Vocación actual de la Sociología*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.

— “Le concept de Structure Sociale”, en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XIX, 1955.

J. L. MORENO: *Fundamentos de la Sociometría*. P. U. F. París.

EDUARDO NICOL: *La vocación humana*. El Colegio de Méjico. Méjico.

GUSTAVO SANTORO: “La crítica sociológica e il problema didattico”, en *Nuova Rivista Pedagogica*, núm. 2. Roma.

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS: “Lo stadio social dell'educazione”, en *Scuola e Città*, núm. 9, septiembre 1953. Florencia.

4. LA SINTAXIS PSICOLÓGICA

Pero toda relación social y, con mayor razón, toda sociedad, es una sintaxis complicada. El significado de cada frase tiene sentido psicológico. A la postre, toda la realidad y todas las aspiraciones humanas se resuelven en psicología (pero no en “psicologismo”).

FRITZ BORINSKI: *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland* (El camino hacia el conciudadano. Misión política de la educación privada del adolescente en Alemania). Eugen Dietrichs Verlag. Düsseldorf-Colonia, 1956. 256 págs.

Quien no ignore que la formación y educación políticas constituyen una de las cuestiones más apremiantes de nuestro tiempo, no se admirará de que este problema afecte asimismo a la polémica de la formación del adolescente. A su estudio se ha dedicado el profesor alemán Fritz Borinski, profundo conocedor y práctico consumado del movimiento de la educación popular. El trabajo de Borinski se corresponde con la idea de que

la formación del adolescente está en estrecha vinculación con los problemas de la formación política. La formación del adolescente no puede cuajar en virtud de una “escolaridad profesional especializada” (*spezialistisch-beruflichen Schulung*) (pág. 15) Si esta formación quiere constituirse para el futuro en auxiliar de la vida, habría de interesarse categóricamente por el factor comunitario. Borinski toma de la praxis escolar secundaria de los países escandinavos el término de “conciudadano” (*Mitbürger*), que el autor recomienda especialmente, ya que para éste la formación política ha de liberarse del mero ejercicio estudiantil de las formas legales externas de la actual organización escolar, hoy en entredicho. Antes al contrario, para Borinski, el problema integral de la educación política

Y no sólo en Psicología individual, sino principalmente en Psicología interindividual y en Psicopsicología.

Mucho habrá que ahondar y afinar propósitos y métodos en este amplísimo campo, pues toda una insospechada psicología de la afectividad, de la autoridad, del mando, de la conducción y del amor, nos espera aquí para explicar fenómenos hoy maltratados.

MAURICE NEDONCELLE: *La réciprocité des consciences*. Aubier. París.

GABRIEL MADINIER: *Conscience et amour. Essai sur le “nous”*. P. U. F. París.

GEORGE H. MEAD: *Espíritu, persona, sociedad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

J. ROF CARBALLO: *Cerebro interno y mundo emocional*. Editorial Labor. Barcelona.

— *Cerebro interno y sociedad*. Ateneo. Madrid.

JEAN MAISSONNEUVE: *Psychologie sociale*. P. U. F. París.

PAUL MAUCORPS: *Psychologie des mouvements sociaux*. P. U. F. París.

MARTIN BUBER: *Je et Tu*. Aubier. París.

F. J. J. BUYTENDIJK: *Phénoménologie de la rencontre*. Desclée de Brouwer. París.

JEAN LACROIX: *Le sens du dialecte*. Edit. de La Baconnière. Neuchatel.

NUEVO HUMANISMO Y EDUCACION

El humanismo individualista ha hecho crisis. No sabemos si esta crisis arrastrará también a las humanidades clásicas, al menos momentáneamente. Es probable que sí. De cualquier manera, parece llegada la coyuntura, mejor aún, la necesidad, de edificar un humanismo nuevo, anclado en la vivencia y efectos consecuentes del “tú” y el “nosotros”, como el renacentista lo estuvo sobre el “yo”.

Una antropología de cariz social, en el más noble y elevado sentido, debe dar impulso y vigor a las “nuevas humanidades”.

Esperamos que, a vueltas de no sabemos bien cuántos avatares, su más profundo meollo estará animado por el deseo de hacer historia general (no sólo universal o nacional), viviendo los postulados del Sermón de la Montaña. Cosa nada fácil, ciertamente; pero, en el fondo del torbellino histórico de nuestros días, creemos que apunta la posibilidad de una “cultura cristiana”.

ADOLFO MAÍLLO

se apoya en un fundamento más amplio. Y, además, el autor se pronuncia contra el equívoco según el cual se pretende que la educación cívica quede circunscrita en cierto modo al campo prepolítico.

En el ensayo en que estudia el concepto de educación del conciudadano, el autor mantiene la pretensión de que el hombre “aprenda a pensar políticamente” (pág. 57). Frente a la primitiva doctrina del ciudadano (*Staatsbürger*), sostiene que esta doctrina ha convertido realmente al “ciudadano” (*Bürger*) en súbdito (*Untertan*) del victorioso Estado positivo” (pág. 56). El término de “educación del conciudadano” (*mitbürgerliche Erziehung*) debe ponerse a salvo de semejante peligro. El hombre ha de considerarse en el seno de una comunidad,

no como súbdito frente a un Estado. Así cabe seguir un buen camino cuya andadura aspira al entendimiento dialógico fundamental. Por desgracia, el autor limita totalmente este ensayo a una estrecha vinculación a la forma democrática del Estado.

Para llevar a cabo esta "educación democrática", el autor postula cuatro puntos fundamentales, a saber:

1. La educación democrática se iniciará "en el propio hogar".

2. Será "educación social", porque no podrá limitarse a ser una asignatura, sino que...

3. ...se considerará como "principio formativo y educativo universal" (*allumfassend*); y

4. Será una "formación y educación del carácter" (pág. 64).

No cabe discutir la importancia de estos cuatro postulados; solamente deseáramos que fueran considerados más rigurosamente en su interrelación, como resultado de un pensamiento sistemático. Además, habría lógicamente que preguntar si cabe concebir una educación que omite el enlace con el "tú", esto es, la relación con el conciudadano; si puede hablarse de una auténtica posición del hombre, si éste no se define en la comunidad. Y cuando, por el contrario, Borinski señala más raramente que la educación cívica ha de permanecer al margen del campo político..., parece ser que entonces sigue las huellas de este pensamiento de la necesidad comunitaria del hombre actual.

Al examinar estos problemas ha de tenerse en cuenta que el libro que reseñamos está escrito para el práctico, y da por supuestas muchas ideas fundamentales. Como su autor afirma, fué "escrito desde la práctica para la práctica", y pretende hacer recaer la atención sobre

la importancia que esta misión adquiere y señala en posibles caminos que se abren a la tarea de la educación política.—ENRIQUE CASAMAYOR.

G. MIALARET: *Recherches préliminaires à la Pédagogie du calcul à l'Ecole primaire*. Cahiers de Pédagogie Experimentale et de Psychologie de l'Enfant. Publiés sous la direction de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Núm. 9. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris, S. A. 38 páginas.

Se ofrecen en este folleto algunos trabajos de Mialaret en el Laboratorio de Psicopedagogía de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud. Todos ellos tienen por objetivo determinar las dificultades de comprensión por parte de los niños del razonamiento matemático, particularmente en lo que se refiere a los problemas. En el primero, se analizan los resultados de un experimento sobre la comprensión de palabras que, en los problemas, tienen una importancia decisiva para traducir en relaciones matemáticas relaciones vitales, concretas. Términos como *ligero, pesado, delante, detrás* y otros, que sirven para fijar relaciones espaciales más complicadas, son a menudo mal comprendidos por los pequeños, y de ahí una dificultad para la resolución de los problemas. Mialaret, cauteloso, no obtiene conclusiones definitivas a este respecto, quedando en el aire la cuestión decisiva. Estas categorías del pensamiento, ¿son innatas o adquiridas? ¿En qué medida el factor pedagógico influye en su evolución?

El segundo experimento es sumamente interesante. Se trata de qué lazos unen el conocimiento de una operación

a su utilización en un problema. Arranca de la tesis de Rompart, para el cual no son cuatro, sino siete, las operaciones matemáticas que exige la resolución de problemas. Extremo importantísimo, sobre el que sería necesario experimentar con amplitud. El autor no se pronuncia, tampoco esta vez, en uno u otro sentido. Sostiene, solamente, que es muy distinto el conocimiento práctico de una operación y su empleo en un problema. También, que su resolución no es sólo racional, sino que hay muchos factores, verbales, de comprensión del texto y de resonancia afectiva, que influyen en el resultado.

En la tercera parte de su estudio, Mialaret analiza las variaciones observadas en los experimentos anteriores mediante manipulaciones del cálculo estadístico. De ellas deduce la dificultad de calificar de "abstracto" o de "concreto" un problema. Lo que es abstracto para el adulto puede no serlo para el niño, y viceversa. "No podemos decidir, *a priori*, que un problema es más o menos difícil que otro; sólo la experimentación puede decirlo." Conclusión sólo a medias acertada, a nuestro juicio, porque no hay posibilidad de que la escuela someta a experimentación cada problema o cada serie de ellos antes de proponérselos a los niños. Lo que procede es establecer netamente, tras un análisis matemático-lógico, las diferentes categorías de problemas, con arreglo a las relaciones que en su solución intervengan, hecho lo cual los maestros pueden proceder a preparar sus "colecciones de problemas" aptos ya para una enseñanza racional de las matemáticas.

Y ello, sobre no ser imposible, aunque si muy difícil, es lo que corresponde hacer a los Laboratorios de Psicopedagogía. ADOLFO MAÍLLO.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

DOS NUEVOS ALTOS CARGOS EN EL M. E. N.

Por decretos aprobados por el Consejo de Ministros celebrado el 23 de marzo pasado, fué nombrado rector de la Universidad de Madrid don *Segismundo Royo-Villanova* y *Fernández-Cavada*, y director general de Enseñanza Primaria, don *Joaquín Tena Artigas*. Royo-Villanova sustituye en el cargo al catedrático de Historia de la Medicina de Madrid, don Pedro Laín Entralgo; es destacado jurista y catedrático de Derecho Administrativo y Ciencias de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid. Hasta fecha reciente ocupó el cargo de subsecretario de Educación Nacional, desde julio de 1951.

Don Joaquín Tena Artigas, colaborador de nuestra REVISTA, en la que ha publicado estudios estadísticos sobre la

enseñanza media (R. E. núm. 8), los estudiantes de Madrid (R. E. núms. 12 y 13) y la enseñanza universitaria (R. E. número 16), es doctor en Ciencias Exactas y licenciado en Ciencias Políticas y Económicas. Ocupó la jefatura de la Sección de Estadística del M. E. N., y en la actualidad desempeñaba el puesto de consejero del departamento de Ciencias Sociales de la Unesco. Sustituye en el cargo de director general de Enseñanza Primaria a don Eduardo Canto Rancaño. (Noticia propia.)

ANTEPROYECTO DE REORDENACION DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS SUPERIORES

Este anteproyecto ministerial pretende coordinar los estudios técnicos de las Escuelas Especiales con la Universidad.

En él se propone la creación de un Instituto Nacional de Enseñanzas Técnicas, en el que se integrarían las Escuelas de Ingenieros, Peritos o Ayudantes, de tal modo que, en lo sucesivo, cooperen, tanto las Escuelas Especiales como la Universidad, en la formación de los técnicos.

Las Enseñanzas Técnicas Superiores abarcarán tres grados: doctor ingeniero de investigación; ingeniero especializado, con título equivalente al de licenciado; perito o ayudante en una técnica muy especializada.

El Instituto Nacional de Enseñanzas Técnicas dependerá del M. E. N., coordinará estas enseñanzas y atenderá a la modificación de planes de estudio, a las equivalencias y convalidaciones entre los mismos, a la tutela de la administración y gobierno de las Escuelas Especiales y a la creación o transformación de Centros técnicos superiores.

Los bachilleres laborales, elementales, maestros nacionales, peritos mercantiles y maestros industriales titulados podrán ingresar en las Escuelas de Peritos o Ayudantes previa una prueba de madurez, equivalente a la reválida del bachillerato laboral.

Los estudios generales para el grado de ingeniero de especialidad acogerán a