

que conviene dedicarle; venís de nuestra amadísima Universidad de Deusto, a la que más de una vez hemos expresado nuestra predilección y lo que de ella esperamos; venís, finalmente, del Colegio Albornoz, de Bolonia, y, estando más cerca de Nos y llevando el nombre de tan eminente príncipe de la Iglesia, no podemos dejar de notarlo en favor vuestro", para terminar con la bendición (32).

### EDUCACION ESPECIAL

Un reportaje informa sobre el Colegio número 1 de la Organización Nacional de Ciegos, instalado en Madrid. El nuevo edificio fué instalado hace unos cuatro meses. En él se da la

(32) *Eclesia*, 768 (Madrid, 31-III-56), 7.

## reseña de libros

### Bibliografía sobre Filosofía de la Educación

*Sin pretender hacer una bibliografía exhaustiva, y suponiendo conocidas las obras fundamentales de Filosofía, son muy variadas las obras-tipo de las principales corrientes.*

*Es de tener en cuenta que, rigurosamente, Filosofía de la Educación es la misma Filosofía en toda su extensión, en cuanto que es el fundamento y estímulo de la Educación; sin embargo, en algunas corrientes el filósofo llega a la especulación abstracta sobre el hecho educativo; a éstas vamos a referirnos.*

*La Psicología filosófica y la Teoría cultural de la Universidad, por su amplitud, exigirían apartados especiales.*

*Sobre el conjunto de nuestra época, puede asegurarse que vive sobre los supuestos gestados hacia la mitad del XIX; la ruptura del positivismo y el marxismo sobre el idealismo; y luego del vitalismo, la fenomenología y el psicoanálisis sobre el positivismo; hacen que, en realidad, las grandes tendencias de nuestro tiempo consistan en llevar a su extremo concepciones nacidas en el siglo pasado. En el campo de la Filosofía de la Educación, todas estas corrientes muestran la presión de la política, tanto que hoy casi habría que hablar de "Filosofía Política de la Educación".*

*Así, el marxismo ha elaborado una Filosofía de la Educación, con sentido instrumental, como medio de configurar a las nuevas generaciones en una "mentalidad" colectiva:*

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

enseñanza primaria, el Bachillerato, preparación para el Magisterio y enseñanzas complementarias de orden artístico o práctico. La residencia es para niños de ambos sexos, pero la educación se realiza por separado, en alas distintas del edificio. El número de alumnos es de 255: 105 niñas y 150 muchachos. La edad de ingreso son los seis años; no hay edad tope de permanencia, por las peculiaridades de la enfermedad. Los colegiales proceden de toda España, y todos padecen ceguera incurable. El número de profesores del Colegio se eleva a 50, los cuales son necesarios, pues en una clase de alumnos no videntes, el número de quince alumnos ya es excesivo. Los gastos del Colegio son sufragados enteramente por la Organización Nacional de Ciegos (33).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(33) V. Fernández Castañedo: "El colegio...", en *Mundo Escolar*, 29 (Madrid, marzo 1956), 8-9.

TRILLAT, J.: *Organisation et principes de l'enseignement en URSS*. París, 1933.

*Claro que la bibliografía en ruso es extensa y poco variada, adaptación de los slogans políticos. El verdadero teórico puede ser considerado Kalinin (1).*

*De mucho interés, por el contraste violento de culturas, es el problema de la adaptación filosófica de la educación marxista en China:*

DUBS, H. H.: *China, the land of humanistic scholarships*. Oxford, 1949.

FARRINGTON, B.: *Education in the New China*. J. Educ., LXXXV (1953).

*El fascismo, en este aspecto, nos ofreció especialmente las aportaciones de Gentile:*

*Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Firenze, 1937.

*Scritti pedagogici*. Firenze, 1937.

*La riforma di educazione*. Bari, 1920.

*entre otros muchos escritos suyos, que constituyeron la nerviación de las reformas fascistas, aplicando su conocido idealismo activista.*

BOSCHETTI, A.: *L'Education selon l'idéologie fasciste*. Pour l'ère nouvelle, 1935.

CALÓ: *Dall'humanesimo alla scuola del lavoro*. Firenze, 1940.

CAPORILLI, P.: *L'educazione giovanili nello Stato fascista*. Roma, 1930.

LOMBARDO-RADICE: *L'ideale educativo*. Milano, 1925.

MINIO PALUELLO, L.: *Education in Fascist Italy*. Oxford, 1946.

ROMANELLI: *Gentile*. Nueva York, 1938.

VARISCO, B.: *La scuola per la vita*. La Nuova Italia, 1930.

*El racismo germánico tuvo una gran repercusión en la teoría de la Educación, con su intento de forjación de superhombres:*

BERGMANN: *25 Thesen der Deutschlandsreligion*. Breslau, 1934.

BENZE, R.: *Erziehung im Grossdeutschen Reich*. Frankfurt in Main, 1939.

HÖRDT, PH.: *Theorie der Schule*. Frankfurt in M., 1933.

KARSEN, J.: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig, 1923.

ROSSEMBERG: *Der Mythos des XX Jahrhunderts*. München, 1930.

(1) Puede verse una bibliografía bastante extensa recogida en mi artículo "La Pedagogía soviética", *Cuadernos Hispano-americanos*, núm. 7 (1953), 238-243.

Y como precursor directo debe señalarse:

KRIEK, E.: *Bosquejo de una ciencia de la Educación*. Madrid, 1928.

Pero la corriente dominante, no es necesario decirlo, en el mundo occidental es la que podría denominarse democratismo, con un signo más individualista en los países de Europa y más socialista en los países anglosajones. El supuesto filosófico directo son las obras de William James y la herencia del positivismo, de la fenomenología y del vitalismo, que se traducen hoy en el pragmatismo y en el existencialismo como posturas y en la Escuela Nueva como realizaciones.

CORALLO, G.: *Educazione e Libertá. Presupposti Filosofici per una Pedagogia della Libertá*. 1951.

COUSINET, R.: *L'éducation nouvelle*. 1950.

DENT, H. C.: *A new order in English Education*. Univ. of London Press, 1943.

GREEN, E.: *Education for a new society*. London, 1947.

HUXLEY, A.: *La doble crisis*. Buenos Aires, 1949.

KESLER, H.: *Die Jugend der neuen Zeit*. Berlín, 1950.

KING HALL, R.: *La Educación, en crisis*. Univ. Nac. de Tucumán, 1950.

*Les Droits de l'Esprit* (seis estudios sobre los aspectos culturales de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre reunidas por la Unesco). 1950.

LIVINGSTONE, R.: *La crisi dell'educazione contemporanea*. Firenze, 1949.

MILLOT: *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*. Paris, 1938.

Como principales figuras filosóficas deben mencionarse tres: Dewey, tan divulgado en el campo estrictamente educativo, y:

BERTRAND RUSSELL: *Education and the Social Order*. London, 1933.

WHITEHEAD: *Essays in Science and Philosophy*. Nueva York, 1947.

(Entre otros ensayos.)

Con esta tendencia coincide en sus supuestos la Escuela Nueva, que recoge la herencia del psicologismo y sobre todo del sociologismo francés. Sin embargo, en la Escuela Nueva no puede hablarse rigurosamente de una Filosofía de la Educación como disciplina autónomamente desarrollada; a lo más, como supuesto implícito. Ferrière, Montessori, Ausay, Baden-Powell, Bovet, Bouchet, Decroly, Ehm, Eislander, Fischer, Flayol, Hammaide, Medici, Paeuw, Papanastasiou, Sevin, Wilbois, son nombres ya clásicos, a los que más recientemente han seguido:

BLOCH: *La philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris, 1948.

FOULQUIÉ: *Les écoles nouvelles*. Paris, 1948.

El estudio de Tolstoi como precursor, se complementa con la figura de Tagore y tiene su aplicación en numerosos planes de la Unesco, aparte de los de orden nacional.

Aunque no ha representado una aportación "original" a la Educación, ha venido a coincidir con estas últimas tendencias el existencialismo, llevando a su límite la visión del hombre responsable en su libertad. Además de Grisebach, deben mencionarse:

HEIDEGGER, H.: *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*. Korn, Breslau, 1933.

JASPERS, K.: *Die Idee der Universität*. Berlín, 1925.

— *Vom lebendigen Geist der Universität*. Heidelberg, 1946.

PUGLISI, F.: *La storia dell'esistenzialismo e il suo valore educativo*. Rass. Ped., IX (1951).

STEFANINI, L.: *L'educazione umana nel sistema esistenzialistico*. Actas I Congr. Nac. F. (Univ. Nac. Cuyo, 1949), 1.833 ss.

STAMATU, H.: *Heidegger, educador*. Alcalá (1952).

Y sobre todo la obra fundamental de:

MERLEAU-PONTY, M.: *Les relations avec autrui chez l'enfant*, I partie (Cours.), s/d.

La edición de las obras de Dilthey, de Berlín, 1924-31, tuvo una gran repercusión, al trascender su influencia la estricta de maestro universitario que había tenido en vida. Su peculiar gravitación sobre la educación, ya directamente, ya a través de Litt, ha coadyuvado a intensificar la conciencia de los límites de la educación, encontrándose con las de Bergson y Ortega y Gasset, aunque ha tenido mayor eco la concepción, estrictamente fenomenológica, de Max Scheler:

*El Saber y la Cultura*. 1934.

*Sociología del Saber*. 1940.

*La Universidad y la Escuela Popular de Enseñanzas Superiores* (sin traducir). 1925.

Así como la tan divulgada obra de A. Messer, las aportaciones de Spranger y la corriente psicoanalítica.

La corriente idealista ha tenido un gran representante en Croce, del que partió Gentile, otro en Cassirer, así como en:

MOOG, W.: *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*. 1923.

Y el positivismo, depurado en sus métodos, en:

CARAMELLA, S.: *Studi sul positivismo pedagogico*. Firenze, 1921.

En el campo de la filosofía neoescolástica, es de destacar sobre todo una actitud crítica respecto a otras tendencias y una incesante labor de asimilación; así, la revaloración de San Agustín y Santo Tomás (más de un centenar de estudios sobre las ideas de estos filósofos sobre la Educación en unos veinte años) y numerosos artículos, ya de simple repudio, ya, muy abundantes, de adaptación de corrientes modernas. Entre éstos, en España merecen mencionarse los nombres de J. Zaragüeta y M. Alcorta.

Sin embargo, de estricta Filosofía de la Educación las aportaciones son más bien pocas. Destacan los españoles:

A. GONZÁLEZ ALVAREZ: *Filosofía de la Educación*. Mendoza, 1952.

*La esencia de la Educación*. Actas I Congr. F. (Univ. Cuyo, 1949), III, 1809 ss.

PACIOS LÓPEZ, A.: *Ontología de la Educación*. C. S. I. C., Madrid.

YELA UTRILLA, J. F.: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*. Actas Congr. Int. Ped. (Santander), I, 331-362.

ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía Fundamental*. 1943.

La orientación, sobre todo de los dos primeros, es de estricta metafísica escolástica.

GERMÁN MÁRTIL: *Los Seminarios hoy. Problemas de formación sacerdotal.* Colección "Seminarios", núm. 2.º. Ediciones Sigueme. Salamanca, 1955. 307 páginas.

Por muy válidas razones, el libro que ahora nos ocupa merece estima especial. La primera, por su novedad. Pues novedad es tratar la educación eclesial con mente de pedagogo y conocimientos de psicólogo, en un ambiente como el nuestro donde han sido muy pocos los que han planteado una problemática de los seminarios vista desde ese enfoque pedagógico-psicológico. Era frecuente más bien entre los educadores de seminaristas tratar tan sólo los problemas de conciencia de los muchachos llamados por una vocación religiosa; en el libro del padre Germán Mártil se acude al mismo tema con una actitud inédita: la de dar gran valor al aspecto humano y natural de la formación pedagógica en la educación del futuro sacerdote.

También confiere interés a este libro su noble afán de modernidad. El autor discurre a lo largo de sus trescientas páginas apoyado en los inmovibles principios del *Enchiridion clericorum* y de la exhortación apostólica "Menti nostrae", pero en todo momento se percibe en sus juicios un laudable deseo de comprensión y de amplitud.

El padre Mártil ha dividido su estudio en ocho capítulos, el primero de los cuales es ya un anticipado resumen de lo que después se va a desarrollar con detenimiento. Capítulo que originariamente fué conferencia—con el título de "Los problemas de los Seminarios"—dirigida por el autor a un grupo de antiguos alumnos del Colegio Español de Roma reunidos en Santiago de Compostela.

Como decíamos, en él se apuntan ya los diversos aspectos de la formación del joven futuro sacerdote, desde la espiritual o científica hasta la artística o de apostolado, vistos siempre desde una postura muy equilibrada. Pues lo más característico de la actitud del autor de este libro son la mesura, el equilibrio, la preferencia siempre por un buen criterio medio para decidir aquellas cuestiones que puedan resultar más comprometidas. Por ejemplo, hablando de la comprensión a que es acreedor el joven seminarista, dice: "En este punto se ha de demostrar la gran serenidad y el dominio pedagógico del educador, su equilibrio interior y su habilidad exterior. Equilibrio para mantenerse en el fiel de la balanza. Por una parte, no ha de ceder siempre al deseo natural de dar gusto, para no complicarse la vida. Por otra, tampoco ha de dejarse llevar del deseo opuesto, igualmente natural, e igualmente nocivo, de imponer un orden riguroso, haciendo entrar por el aro a todo el mundo." Y, más adelante, refiriéndose al reglamento por el que se ha de gobernar la disciplina del Seminario: "Evitemos los extremos. Ya hemos advertido que esta nuestra edad afina mucho en ciertos aspectos. Ordinariamente huye de las fórmulas buscando la vida, descuida los accidentes porque prefiere lo sustancial. El Papa dice que debemos acostumbrar a nuestros alumnos a discutir y juzgar los aconte-

cimientos. En las clases se agudiza ese sentido crítico, tan necesario para todo intelectual y para todo aquel que tiene confiada una misión de guía sobre los demás. No es fácil hallar esa posición de mesura y equilibrio en cuestiones flexibles, pero es necesario y es obligación sagrada de todo educador."

El segundo capítulo trata de los factores pedagógicos de la vida de seminarario y en él se van estudiando el valor del silencio, las limitaciones de la disciplina, el carácter formativo de los deportes, los riesgos de las vacaciones, la importancia de las prácticas de piedad y todas aquellas cuestiones que son cotidiano problema para los educadores de seminaristas.

El tercer capítulo—el más doctrinal quizá de todo el libro—es aquel en que se plantean los términos del problema entre libertad y autoridad en la educación. Expuesta la controversia que en Italia se suscitó en el III Congreso de Seminarios dedicado a comentar la "Menti nostrae"—exhortación apostólica en la que el Papa ha expresado sus últimos criterios sobre la educación sacerdotal—el autor de *Los seminarios hoy* expone las aplicaciones inmediatas al caso de los seminaristas de esta importante cuestión pedagógica de la libertad.

A continuación viene un capítulo destinado a estudiar el ambiente del seminarario, su importantísima influencia y la manera de lograr el más adecuado para que la educación del futuro sacerdote sea la óptima.

De aquí enlaza con un tema muy interesante y, seguramente, muy trillado para quien, como el padre Germán Mártil, sacerdote operario diocesano, lleva veintidós años trabajando en la formación de jóvenes seminaristas. Nos referimos a la psicología del muchacho a través de las distintas edades por que atraviesa desde que ingresa en el Seminario, cuando todavía pertenece a la infancia y estudia Humanidades, hasta que termina los cursos de Teología en plena juventud. Avanzando de la mano de autores como Spranger o el padre Gemelli logra una ordenada descripción de las diversas situaciones psicológicas y esboza ligeramente los problemas concomitantes con ellas.

Los capítulos sexto y séptimo están dedicados a la formación intelectual y pastoral del seminarista. En el primero de ellos defiende el valor formativo del latín transcribiendo palabras del Sumo Pontífice; y señala el valor de las matemáticas o de las ciencias naturales como disciplinas de primera importancia para la configuración mental de los alumnos que serán sacerdotes. Al tratar de la Escolástica con citas de la "Humani generis" y comentarios pontificios a la misma, llega a la conclusión de que la Escolástica es "un cauce fuera del cual sería peligroso moverse".

En cuanto a la formación pastoral concede especial importancia a la predicación y a las diversas formas de acción apostólica: ya parroquiales, ya individuales.

Por último, se cierra el libro con unas páginas dedicadas a describir las principales cualidades que han de formar la personalidad del educador de seminaristas: sensatez, comprensión, optimismo,

amor, sinceridad, firmeza, colaboración, espíritu sobrenatural y tacto pedagógico.

Fruto de veinte años de experiencia, este libro dará ocasión a los expertos para discutir las múltiples cuestiones secundarias planteadas en él. En todo caso, la obra del padre Mártil constituye un inexcusable punto de partida para toda ulterior elaboración doctrinal en el ámbito de la pedagogía eclesial.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

HANS AEBLI: *Didactique psychologique.* Application a la didactique de la Psychologie de Jean Piaget. Institut J. J. Rousseau. Genève. Delachaux & Niestlé. Neuchâtel, 1951. 163 págs.

El autor de este libro es uno de los colaboradores de Piaget en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Tanto en el Laboratorio de Psicología Experimental, que dirige el psicólogo suizo, como en los trabajos de la cátedra de Psicología del Niño, desempeñada por Mlle. B. Inhelder, Aebli, que accedió a la Universidad como maestro primario, se ha convertido en un eficaz colaborador del Instituto Juan Jacobo Rousseau.

Este libro prueba con toda claridad las ventajas que para la renovación de la Didáctica tiene el conocimiento práctico de la labor escolar, además de las elaboraciones de la ciencia psicológica. El dominio de la problemática viva del hacer de la escuela late en las páginas de esta obra, merecedora de atento estudio por parte de cuantos se preocupan por la fundamentación científica de la Metodología.

Aebli sostiene que toda didáctica se edifica sobre una Psicología subyacente. Los procedimientos tradicionales, por los cuales entiende los debidos a la Pedagogía del siglo XIX, se apoyaban en la concepción sensualista-empirista de la Psicología, concediendo a la imagen o representación mental un puesto de primacía en la génesis de los hechos de conciencia. Consecuentemente, el principio metodológico capital era la *intuición*, base y supuesto de la forja de sensaciones e imágenes adecuadas de los objetos.

A la intuición opone la acción, como postulada metodológicamente. Pero dentro de la corriente de la "escuela activa" establece una gradación progresiva de doctrinas psicopedagógicas que, comenzando por la de Lay y continuándose con las de Dewey, Claparède y Kerschesteiner, asciende, en un camino de perfección, a la que él estima preferible: la "operacional" de Piaget (que tiene sus antecedentes más significativos en los trabajos de Pierson y de Wallon, indicamos nosotros).

Tras esta primera parte crítica, que el autor denomina "histórica", la segunda se destina a exponer los trazos fundamentales de la teoría piagetiana sobre el funcionamiento de la inteligencia, expuesta en varios de los libros más importantes del maestro ginebrino. Sin espacio para comentarla de un modo suficientemente extenso, diremos que Piaget concibe la inteligencia como un mecanismo interiorizador de "operaciones", es decir, que el elemento fundamental del pensamiento no es la "imagen", resultado de la "sensación" o "impresión", como pensaba la escuela empirista, sino

la operación, o, lo que vale igual, la acción efectiva, primero, ejecutada realmente por el niño pequeño, "interiorizada", después, y convertida en "símbolo" o "imagen" de la acción, a la que "representa", suple y evoca. "La imagen es una especie de soporte del pensamiento que, simbolizando las operaciones, hace posible su evocación o resurrección interior" (pág. 43. Véase J. Piaget et Bärbel Inhelder: *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, 1948, pág. 535).

Como se ve, para esta Psicología, como para Fausto, "en el principio fué la acción". Todo el pensamiento se reduce a una inmensa red de símbolos, que no son, en verdad, sino operaciones virtuales, al par productos y raíces de acción. Ningún fundamento tan profundo, decisivo y "radical" para la escuela activa.

Después de esta exposición de la psicología piagetiana, Aebli saca las consecuencias didácticas, defendiendo la necesidad de una metodología que, tomando por base el principio operacional, constitutivo de la mente humana en el curso de la infancia—de donde el calificativo de "genética" que adopta esta Psicología—instaure la actividad como postulado "original" de la enseñanza. Pero no a la manera, pudiéramos decir, modesta y transaccional, de Kerschensteiner o de Decroly, sino al modo "esencial" que pide la concepción de Piaget.

Para demostrar su tesis, Aebli aporta el resultado de una experiencia llevada a cabo por él en escuelas de los suburbios de Zurich sobre el aprendizaje de tres conceptos geométricos por niños del sexto año de la escolaridad primaria. Estos conceptos eran: el perímetro, la superficie del rectángulo y su operación inversa: la determinación del lado conociendo la superficie y uno de ellos.

A decir verdad, se trata de un experimento que no vacilamos en calificar de modelo en su género. El conocimiento de la psicología de los niños, al menos en la dirección marcada por su maestro, se dobla de un tacto pedagógico sólo posible cuando se ha vivido la escuela. La selección de los dos grupos de alumnos, uno de los cuales trabajaba con arreglo a la didáctica tradicional, y el otro, siguiendo las directrices "activas" deducidas de la doctrina de Piaget; la conducción de las lecciones; los problemas propuestos, tanto en su variedad, para evitar los "clichés" rígidos, como en la adecuación exquisita a las nociones de que se trataba; el estudio de los resultados y las finísimas observaciones didácticas con que esmalta su experimento, llevan la marca indeleble del maestro que conoce a fondo su oficio y sabe qué importancia capital tiene en la enseñanza el *festina lente*.

No hemos de regatear los cumplidos elogios que merece esta magnífica prueba experimental, de la que se desprende la absoluta superioridad del procedimiento activo en la enseñanza de las nociones geométricas. La metodología de las Matemáticas espera el impulso formidable de progreso que ha de imprimirle la concepción operacional de Piaget. Otro tanto puede decirse de su aplicación a las ciencias físicas y naturales.

Lo que no podemos admitir es que Aebli generalice el postulado a todas las materias del programa, al menos en la pureza con que él lo abraza y compar-

te. Las búsquedas de Piaget, ciertamente ejemplares en este dominio, se han ceñido al campo en que despliegan sus vuelos las relaciones de causalidad (física y química, principalmente) y aquellas otras, de índole comparativa, ligadas a incrementos regulares de la cantidad (espacio-tiempo). En este territorio, el operacionismo es una doctrina exacta. No lo es, en cambio, o por lo menos ha de "complicarse" con postulados diferentes, en los límites de los conceptos de carácter cualitativo. Se prueba bien con el ejemplo de aplicación a la enseñanza del Lenguaje que Aebli trae, muy a contrapelo, lo mismo que en el terreno de la Geografía humana y en el de la Historia. Allí imperan postulados menos unvocos, mecánicos y simples que en los sometidos a la cantidad.

Comprender un texto literario, los efectos de un hecho histórico o el complejo de relaciones que se da en un fenómeno sociológico, es más difícil, y hay que desplegar, para conseguirlo, un *esprit de finesse*, para decirlo con palabras de Pascal, muy alejado del *esprit de Géométrie*, que tiene a Piaget por uno de sus más destacados representantes en la ciencia psicológica.

Pero esto no quita para que, en el campo de lo cuantitativo, las tesis de Piaget-Aebli sean de eficaz y fecunda aplicación.—ADOLFO MAÍLLO.

E. SERRANO GUIRADO: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1955. 1.107 págs.

Para el Ministerio de Educación Nacional tenía que ser particularmente interesante recopilar la jurisprudencia sentada por la jurisdicción de agravios, dado el elevado porcentaje en que tales resoluciones se refieren a asuntos tramitados por este Ministerio. El hecho, por otra parte, de que la obra haya sido emprendida por persona tan calificada en la especialidad jurisdiccional administrativa como es Serrano Guirado, suponía ya—como lo ha sido efectivamente—la garantía plena de su perfecta realización. Nos encontramos así ante un voluminoso tomo de 1.107 páginas, en las que se recogen íntegramente los acuerdos del Consejo de Ministros en vía de agravios aparecidos en el *Boletín Oficial del Estado* entre 24 de septiembre de 1946 y 31 de enero de 1953. Por apéndice se relacionan, asimismo, los acuerdos publicados en el *Boletín Oficial del Estado* en el período de 1 de febrero de 1953 a 15 de diciembre de 1955.

Para aumentar el valor práctico de esta obra, se recogen en ella también los textos legales relativos al recurso de agravios, así como un índice cronológico de los acuerdos jurisprudenciales, otro de disposiciones citadas y aplicadas y, sobre todo, un índice alfabético de materias, que facilita extraordinariamente (y siguiendo el sistema de números marginales a que nos ha acostumbrado la Colección de Aranzadi) el manejo de la obra.

El prólogo que Serrano Guirado pone al frente del libro es, a su vez, un interesante estudio sobre el recurso de agravios. Aparte de la bibliografía que en él

se cita (valiosa para quien quiera profundizar en la materia), se examina con indudable técnica la esencia de la problemática de la institución, siendo particularmente interesante el estudio numérico que se hace de los recursos resueltos por el Consejo de Ministros hasta la fecha. De este estudio resulta que, de los 353 recursos resueltos de conformidad con el dictamen del Consejo de Estado, hay 54 estimados, 149 desestimados, 115 improcedentes y 35 que no ha lugar a resolver; y de los 10 recursos en que el Consejo de Ministros se ha separado del Consejo de Estado, hay uno estimado, siete desestimados y dos declarados improcedentes. Si se tienen en cuenta estos resultados, se comprenderá que el autor, al ofrecernos un juicio de valor sobre la institución que estudia, no oculte su criterio favorable, aunque con reservas, ya que "dichos datos denuncian también los puntos débiles de la vigente ordenación del recurso, que de continuar una pieza de nuestro sistema jurisdiccional administrativo, es conveniente resolver, tanto por aplicación de los principios comúnmente admitidos en los sistemas de justicia administrativa, como por encontrarnos hoy en circunstancias políticas muy distintas de las que en su día, al reanudarse el proceso de sumisión de la Administración a la ley, aconsejaron determinadas reservas en favor de la no fiscalización o de fiscalización condicionada de determinadas actuaciones de la Administración del Estado." F. GARRIDO FALLA.

MAX MAYER: *Geschichte der abenländischen Erziehung und Bildung (Historia de la educación occidental)*. Verlag Herder. Friburgo, 1955. 211 págs.

Ante la edición de una obra de análisis histórico de la educación occidental, uno se pregunta, en primer término, por la necesidad y utilidad de semejante empresa, cuando sobre el mismo tema existen ya numerosas obras de contrastada valía. Pero cuando una casa editorial del rango de Herder se decide, sin embargo, a darla a las prensas, es de creer que su publicación haya sido aconsejada por especialistas de la materia.

La presente *Historia de la educación occidental* atiende a una necesidad que se mantenía desde 1945. Sin llegar a comprender fundamentos de amplitud excesiva, y con un precio asequible (7,20 marcos) para su condición de libro de texto, la obra de Mayer brinda un claro enfoque de ámbito universal del problema, que evita así los caóticos excesos de la mera "información objetiva", a la que se afician tanto los pedagogos patrios. Por estas razones, la nueva *Historia de la educación* podría servir adecuadamente a nuestros alumnos del Magisterio y de la Sección de Pedagogía, del mismo modo que en Alemania fué imprescindible en su tiempo la obra de Göttler *Geschichte der Pädagogik*, cuya traducción al castellano sería recomendable. El libro que comentamos comprende numerosos textos de clásicos y modernos, hasta el punto que, de las 211 páginas que lo componen, sólo 25 son originales del autor, y se corresponden con breves trabajos críticos.

Con más acierto que el libro de texto de Göttler, el trabajo de Mayer, con

sus juicios valorativos de las interdependencias históricoculturales, pretende interesar al estudiante en una profundización en los más destacados problemas pedagógicos de la Historia, para lo cual utiliza como fuentes gran número de obras representativas de cada etapa cronológica (especial atención merece la obra, en dos tomos, de Esterhues y Driesch). Pese a sus indudables conocimientos de la materia, no le ha sido fácil al autor dar con una síntesis armónica que equilibre, de un lado, la amplitud de los datos, y de otro, lo que los propios alemanes llaman la "Meisterschaft der Beschränkung" (la "maestría que la limitación"). El lector vive siempre la impresión de un forzoso precarismo a la hora de resumir en pocas líneas la obra de los autores seleccionados; otras veces, sin embargo, en las que el autor adopta o postula una actitud crítica ante el tema, el lector entendido percibirá el arte inusitadamente justo y eficaz con que, en pocas palabras, el autor ha resumido claramente su juicio valorativo. Estos logros acontecen en especial en los capítulos dedicados a la Ilustración y al Romanticismo. Es lástima que la obra de Mayer no contenga un capítulo igualmente crítico sobre las novísimas corrientes de carácter psicológico y filosófico que han influido e influyen todavía fuertemente

en la Pedagogía. La alusión a tales corrientes, sobre todo—como señala acertadamente el pedagogo alemán Gustav Vogel—las relativas a la psicología fundamental y al extencionalismo, supone gran ventaja, por ejemplo, para la reciente *Geschichte der Pädagogik im Abriss* (*Compendio de la Historia de la Pedagogía*), de la que es autor W. Russ. Pero en este libro sólo se estudia brevemente a los maestros de cada doctrina, y se siente, además, la ausencia de un estudio crítico valorativo desde un punto de vista católico, como sabe hacerlo a la perfección Max Mayer en los capítulos históricos contenidos en su *Geschichte*. Tampoco podría echarse en olvido un análisis católico de las ideas pedagógicas de Makarenko, las cuales, desconocidas en España, comienzan a apasionar a la juventud del mundo occidental.

Esta nueva *Historia de la educación* nos plantea la eterna cuestión de la mejor conveniencia de estudiar solamente aquellos fenómenos educativos de la posteridad que tengan relación directa o indirecta con los que hoy día se nos plantean con la máxima gravedad y urgencia. De este modo, y con un criterio docente, se estudiarían mejor y con la máxima claridad estas corrientes espirituales pretéritas, cuyos fundamentos sirven de base a las ideologías educativas actuales.

Así quedarían justificadas mejor las inquietudes pedagógicas que cifraron épocas de duro batallar por la educación de los pueblos. Se patentizaría asimismo—lo que es evidente para el hombre culto, pero no para el alumno de pedagogía o el simple lector—que el desdén de muchos educadores por los grandes esfuerzos pedagógicos pretéritos no son la consecuencia de un desconocimiento de los saberes educativos de aquellos tiempos, sino una evidente aberración óptica que los empequeñece desde la lejanía histórica. El conocimiento de los problemas y su adecuada solución sólo caben forzando al educador a conocer claramente la historia de la época en que se localizan los estudios pedagógicos. Pero si estos problemas, que se velan tras determinados hechos históricos, quedan sin entendimiento, el estudiante, entonces, se transforma en lector entretenido en el mero acontecer de la Historia, o simplemente en candidato a un examen para el que se le ceba sin discriminación con innumerables materias de imposible asimilación. Pero si el alumno de Magisterio comprendió el planteamiento del problema y los diversos intentos históricos de su solución, habrá aprendido en verdad, incluso para interpretar con éxito los problemas que en su futuro profesional le plantee la práctica docente.—E. C. R.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### EL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO, EN MADRID

Ha iniciado sus tareas el 9 de abril la XLIII Reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco, a la que asisten delegados de veintidós países, bajo la presidencia del director general de la Unesco, doctor Luther Evans. Días antes comenzaron los trabajos preparatorios de las tres Comisiones del Consejo: *Finanzas* (estudio del sistema de pago de contribuciones de los Estados miembros a la Unesco), *Relaciones Exteriores* (estudio de las relaciones de la Unesco con las Asociaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales) y *Programas* (proyecto de Convención internacional sobre los "derechos conexos" al derecho de autor).

La Reunión de Madrid estudia la ejecución del programa de la Unesco para 1955-56: Programa de ayuda a Estados miembros; organización de las Secciones de Educación; proyecto de acuerdo con la Organización europea de Investigación Nuclear; Atomos para la paz; normalización de estadísticas relativas a la educación; acuerdo internacional sobre "derechos conexos", ya citado; y diversos problemas relativos a la asistencia técnica en 1956 y perspectivas para 1957.

En la sesión del 9 de abril el minis-

tro de Educación Nacional de España pronunció el discurso inaugural, en el que subrayó el carácter diverso del programa de esta Reunión, diversidad que "da idea de la amplitud de horizontes que tiene ante sí la Organización"... "un mundo heterogéneo en el que se entrecruzan problemas teóricos y problemas prácticos, asuntos de supremo interés con otros de supremo y exquisito desinterés, como el coloquio acerca de los valores artísticos y culturales de la religión budista". El señor Rubio ve en este abigarramiento un signo de vitalidad: "reunir en un solo haz la teoría y la práctica" y aunar "las culturas de Oriente y Occidente". La comprensión que facilita la Unesco permite que "esta tierra española pueda servir otra vez de eslabón y vehículo, como lo hizo en el tiempo de nuestras escuelas medievales, entre Bagdad y El Cairo, con Bolognia y París". "El trabajo interior de España—terminó el ministro de Educación—en el orden espiritual, cultural y económico se corresponde en cierto modo con el de la Unesco. También nosotros tratamos de juntar práctica y teoría, realizaciones y principios; una nación que pugna por vivir conforme a un espíritu eterno, pero encarnándolo en formas actuales y dinámicas. Por ello, el empuje de las organizaciones internacionales,

cuando es racionalizado y exacto, nos sirve de estímulo y lección. Gracias por la gentileza que habéis tenido al venir a Madrid para brindarnos este doble presente."

En el segundo número de mayo se publicará una amplia crónica de los trabajos realizados en esta Reunión. (*Noticia propia*.)

#### DECALOGO DE LA DIDACTICA MATEMATICA Y MEDIA

En un reciente número del órgano de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, se publica este interesante Decálogo redactado por el catedrático de Matemáticas don *Pedro Puig Adam*.

1. No adoptar una didáctica rígida, sino amoldarla en cada caso al alumno.
2. No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución.
3. Presentar la Matemática como una unidad en relación con la vida natural y social.
4. Graduar cuidadosamente los planos de abstracción.
5. Enseñar guiando la actitud creadora y descubridora del alumno.
6. Estimular dicha actividad despertando interés directo y funcional hacia el objeto del conocimiento.
7. Promover, en todo lo posible, la autocorrección.
8. Conseguir cierta maestría en las soluciones antes de automatizarlas.
9. Cuidar que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento.
10. Procurar a todo alumno éxitos que eviten su desaliento.