

Reseña de libros

SERGIO HESSEN: *Struttura e contenuto della Scuola Moderna*. Casa Editrice Avio. Roma, 1954. 282 págs.

Sergio Hessen, pedagogo desconocido entre nosotros, merece atención por más de un concepto. En primer lugar, sus libros principales, que sólo pueden ser abordados actualmente, para quienes desconocen las lenguas eslavas, en versiones italianas, debidas a la diligencia de Luigi Volpicelli, nos ofrecen un caudal de noticias sobre la teoría y la práctica educativa en los países del Oriente de Europa, muy superior a la de cualquiera otra fuente.

Por otra parte, Hessen, ruso de nacimiento, formado en Alemania por algunos de los maestros que lo fueron de Ortega y Gasset, profesor en Rusia hasta 1923, expulsado después y refugiado en Alemania y luego en Checoslovaquia, de donde hubo de salir también para permanecer hasta su muerte en Polonia como profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad libre de Varsovia, ofrece un curioso ejemplar de socialista teórico al que sus raíces liberales le impiden tanto hacer política activa como coincidir con la ideología del comunismo y aun del marxismo.

Finalmente, su gran vocación pedagógica, unida a un conocimiento de las principales lenguas modernas de cultura, dan a sus trabajos una amplitud de visión que difícilmente encontraríamos en otros autores. Lo que no quiere decir que compartamos sus puntos de vista, sobre todo cuando una óptica demasiado "económica" o vagamente espiritualista le impide compartir del todo los puntos de vista cristianos, a los que, por otra parte, no impugna, antes por el contrario, los ronda muy cercanamente, como puede verse, sobre todo, en su *Defensa de la Pedagogía*, una de las obras más ponderadas y entusiastas que en torno al tema se han escrito.

Dice el autor, en la parte final del libro, que habría podido titularlo *Principios de Didáctica general*, pero que no lo ha hecho porque, acostumbrados los lectores a un contenido de la Didáctica diferente del que ofrece su obra, podrían haberse llamado a engaño y ser objeto de confusión.

La concepción que de la teoría de la enseñanza tiene Hessen es, indudablemente, distinta de la tradicional. Para ésta, su objetivo esencial era la descripción de los métodos de enseñanza, a los que él aplica, cuando los cita de pasada, la terminología alemana, derivada del griego ("acroamático", "erotemático", "catechético", etc.). Hessen, por el contrario, considera toda esa terminología y las explicaciones a que da lugar como "pedagogismo" y no como "pedagogía".

La fundamentación de tal distinción puede decirse que ocupa todas las páginas de este libro, en el que Hessen nos da una síntesis final de su credo pedagógico. Se trata, para el autor, de

conceder una importancia secundaria, y en ocasiones, hasta de despreciar, una didáctica entretenida en distinciones teóricas, igualmente alejadas de la realidad de cada niño concreto como de las exigencias sociales que el contorno vital formula a la escuela.

De ahí, por ejemplo, la revolucionaria afirmación de que el maestro debe estudiar más las materias de enseñanza que la Pedagogía; "debe ser un *dilettante*, en el más profundo sentido de la palabra, y esto servirá a su profesión mucho más que la continua repetición de la abstracta disciplina pedagógica" (página 133).

Para entender esta posición, hay que ponerla en relación con su desprecio de la Psicología de corte naturalista, que no puede conducir más que a una visión mecánica del niño, alejada de la peculiaridad íntima de su "persona". Por ahí no puede llegarse a la forja de la personalidad, empeño capital de la educación, en cuanto autoconciencia y libertad interior.

Pero la mayor novedad de este libro es la absorción, dentro de la Didáctica, de la organización escolar, a tal punto que, para Hessen, la estructura de la enseñanza en grados, la división de los mismos, la tarea de cada uno y la disposición de los programas que les corresponden, son los objetivos de la Didáctica general. Esta concepción es, sin duda alguna, discutible, sobre todo partiendo de la idea admitida; pero no es menos cierto que se trata de un postulado atendible, sobre el cual habrá necesidad de volver para justificarlo, a la luz de la total concepción de los problemas educativos. No ofrece duda que si queremos liberar a la Didáctica de un "pedagogismo" estrecho y miope, no podremos menos de considerar la vinculación inesquivable que existe entre los métodos de enseñanza y las aspiraciones propias de cada grado docente, aspiraciones que dependen de la misión de cada uno, ligada, a su vez, al enfoque que reciba la problemática global de la enseñanza y la educación (esto es: la Política pedagógica).

No podemos analizar la defensa que hace el autor de una educación general dividida en tres grados, todos ellos obligatorios: el de la escuela elemental, o de primer grado, de los seis a los once años; la escuela de segundo grado, de los once a los catorce; y la de tercer grado, de los catorce a los diecisiete. Es indudable que se trata de un ideal de lejana realización en no pocos países. Pero es digna de reflexión la idea de Hessen sobre el error que supone el carácter "selectivo" que tiene el paso de la primera a la segunda enseñanza. La selección, entendida como segregación de los "mejores", junto al carácter general libre y repetitivo de la enseñanza, originan una elevada "mortalidad escolar", que pugna con los principios que animan a la educación general.

En íntima relación con este problema se encuentra la actitud del maestro, que no ha de ser "seleccionadora", es decir, estimulante de segregaciones, envidias y "complejos", sino elevadora de todos y cada uno de sus alumnos, de manera que obtenga de ellos el máximo de lo que permitan sus posibilidades.

Es igualmente merecedora de atención la crítica que hace de los "centros de interés" y de los "métodos de complejos" y de "proyectos", aunque defienda en los primeros grados una enseñanza "coligada", es decir, en que las asignaturas no presenten aisladamente las nociones a aprender.—ADOLFO MAÍLLO.

Sirs-el-Layyan. Unesco. París, 1955, 28 páginas.

Entre los programas llevados a cabo por la Unesco, en el mundo entero, quizá uno de los más interesantes sea el consagrado a organizar y promover la realización de una campaña de educación fundamental.

Es ya de todos conocido el significado que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura da al término *educación fundamental*, como también es conocida la existencia del Centro de Patzcuaro, en Méjico, donde son preparados los maestros de la América hispana, que, después, de regreso a sus respectivos países de procedencia, se encargarán de trabajar en la preparación y dirección de esas campañas educativas.

Lo que es Patzcuaro para Iberoamérica, se ha pretendido que sea Sirs-el-Layyan para los países de lengua árabe. Se trata, también en este caso, de un Centro piloto de experimentación, en el que son formados maestros becarios, procedentes de la Arabia Saudita, Egipto, Irak, Jordania, Líbano, Libia, Palestina, Siria y el Yemen. En el Centro de Sirs-el-Layyan, creado en el año 1952 por la Unesco y el Gobierno egipcio, los jóvenes maestros aprenden las técnicas necesarias para poder llevar adelante las campañas de educación fundamental en sus respectivos países, con todo lo que estas campañas suponen: alfabetización de niños y adultos, enseñanza de las prácticas higiénicas elementales, mejora en los sistemas de laboreo y cultivo de las tierras, perfeccionamiento de los métodos de edificación y saneamiento de viviendas, etc. Expertos de las Organizaciones especializadas de las Naciones Unidas cooperan con los maestros y los técnicos educativos de la Unesco en las labores docentes.

En el folleto que reseñamos, la Unesco expone la labor realizada por la Organización en Sirs-el-Layyan, así como los principios pedagógicos que rigen su acción en este Centro de educación fundamental para los países árabes. Los becarios, maestros de los nueve países anteriormente mencionados, cursan en Sirs-

el-Layyan dos años de enseñanzas, el primero de los cuales está consagrado exclusivamente al aprendizaje teórico: sociología, psicología, lenguas árabigas, biblioteconomía, agricultura, higiene, artes, domésticas, etc. Durante el segundo curso, los estudios teóricos ceden paso a las prácticas sobre el terreno, en los poblados árabes cercanos al Centro de Sirs-el-Layyan.

Según su propia constitución, el Centro de Sirs-el-Layyan, que funciona como un servicio autónomo del Departamento de Educación de la Unesco, tiene como funciones esenciales y peculiares el asegurar la formación del personal docente, que se encargará de la educación fundamental, en los distintos países árabes; estudiará, asimismo, y producirá un material de enseñanza especialmente adaptado a las necesidades, a los recursos, a los niveles culturales de las regiones interesadas; formará a los becarios del Centro en la utilización y en la producción de este material educativo; a base de las investigaciones por él realizadas, el Centro proporcionará a los educadores especializados en esta clase de enseñanza la documentación necesaria, así como las películas, vistas fijas, discos gramofónicos y demás medios audiovisuales, con que ayudarse en su trabajo.

El centro de Sirs-el-Layyan, bajo la dirección de M. Yousef El Afifi, consta de cuatro grandes divisiones: Investigación, Formación de becarios, Producción y Bibliotecas y Documentación. Esta última división edita un boletín trimestral en lengua árabe, titulado *Educación fundamental y educación de adultos*; una publicación mensual, igualmente en lengua árabe, *Revista analítica de Educación*, y *Democracy and the Egyptian Village*, una edición que dirige el doctor Abbas Amar.—ORTIZ DE SOLÓRZANO.

SERGIO HESSEN: *Pedagogia e mondo economico*. Seconda edizione. Casa Editrice Avio. Roma, 1955. 93 págs. 680 liras.

Se trata de una monografía escrita por encargo del *Year Book of Education*, de Londres, en 1949. Por rebasar la extensión concedida a dicho estudio por los editores, hubo de publicarse allí incompleto, siendo esta versión italiana la primera que lo ofrece íntegramente.

No obstante su reducida extensión, es un trabajo muy denso, lleno de doctrina y de información, que aborda la problemática planteada por la que el autor denomina "segunda revolución industrial"—la de la racionalización y estandarización del trabajo—con un amplio conocimiento, así de la estructura de la Economía como de las modalidades teóricas y prácticas de la educación en los diversos países.

De acuerdo con el "socialismo liberal" que profesaba Hessen, entre las diferentes maneras de entender la relación existente entre Educación y Economía, él se inclina, al comienzo de su trabajo, hacia la marxista, para la cual "la educación forma parte de la superestructura ideológica que refleja, en el orden del pensamiento, la más fundamental y dura realidad de la vida social".

Hay, según Hessen, otros dos modos

de concebir dicha relación: uno, que estudia los vínculos existentes entre educación y renta nacional, las variaciones concomitantes entre ambas realidades y el progreso de la educación a medida que aumenta la porción de la renta nacional a ella dedicada; otro, que entiende las relaciones económicas como relaciones psíquicas y se aplica a favorecer su desenvolvimiento mediante una "educación económica" adecuada.

Sin embargo, Hessen no escribe aquí una proclama de pedagogía marxista; antes por el contrario, se "limita a examinar los efectos sobre la educación, tanto vocacional como general, de los recientes cambios de la economía europeo-americana, los cuales asumen tanta importancia que se ha hablado de ellos como de una segunda revolución industrial".

Los efectos principales de ella son, para Hessen, los siguientes:

a) El trabajo, bien que mecanizado, deviene cada día más "un esfuerzo nervioso antes que físico", cual exige mejores condiciones de habitación y de reposo para el obrero.

b) La decadencia de la "profesión" como ocupación vital-natural. "La vocación, en el sentido tradicional, es sustituida cada vez más por el "empleo" de carácter mudable, cuya fluidez está condicionada continuamente por los cambios técnicos y las fluctuaciones del mercado".

c) La "despersonalización" del trabajo, a virtud del cual el hombre se convierte en una rueda del engranaje laboral.

d) Junto al operario que desarrolla un trabajo parcelar y deshumanizado, va emergiendo una nueva clase de técnicos que dirigen y reparan las máquinas. Son las llamadas por los americanos *semi* o *subprofesiones*.

A continuación muestra cómo tendencias inmanentes a las condiciones del trabajo neutralizan los efectos aludidos. Así, el mayor esfuerzo del sistema nervioso central requiere un *standard* más elevado de vida doméstica, disminución de las horas laborables, uso racional de los ocios. La crisis de las vocaciones, en cuanto son sustituidas por empleos temporales, es contrapesada por "tendencias técnicas", que llevan a las empresas a dedicar los trabajos manuales a los aprendices, ofreciéndoles después periódicos cambios de ocupación dentro de la empresa, en un sentido ascendente y creador. Tales "ascensos", que llegan modernamente hasta permitir la participación de los obreros más aptos en la dirección de la empresa, implican una contracorriente respecto de la despersonalización acarreada por la técnica, "que no es simple manifestación de la "lucha de clases", que está condicionada por necesidades de la propia industria y por la "lógica de la eficiencia", íntimamente vinculada a las empresas industriales modernas". Finalmente ello desemboca en la progresiva sustitución de la casual *sociedad* de hombres unidos bajo la presión externa de motivos e intereses diversos, por la *comunidad* de compañeros de trabajo unidos en un esfuerzo creador para la realización de valores objetivos supraindividuales".

Hessen ve en las orientaciones moder-

nas de la formación de los trabajadores, así en el orden profesional como general, otras tantas realizaciones de las exigencias producidas por los cambios inmanentes a la estructura de la técnica y la economía. Para responder pedagógicamente a la parcelación del trabajo y a los cambios de empleo, la educación tiende a ser polivalente o politécnica, en lugar de mirar sólo a la preparación del "obrero calificado", como antes ocurría, y por otro lado, a "completar" la actividad profesional con el "trabajo social". La despersonalización del trabajador se contrarresta, hoy, en la "educación de adultos", mediante un acertado empleo de los ocios, cada día mayores por efecto de la sustitución del hombre por las máquinas.

A continuación examina la marcha de los esfuerzos educativos en los principales países para ofrecernos una confirmación de sus análisis.

Importancia especial tiene el último capítulo, titulado "educación general o cultura industrial", en el que plantea "la antinomia entre educación liberal y educación profesional, especialmente industrial". Aquí Hessen refuta a Marx, al afirmar que la vida espiritual tiene su propia estructura interna y no es una simple consecuencia de la vida económica, que el autor reduce al campo biológico de la existencia humana. Es aquí donde el filósofo entra en colisión con el político—aunque Hessen nunca intervino en la política, por lo que hubo de salir de la Rusia Soviética—; el lector de Platón rechaza la concepción marxista. Sin embargo, habría que repensar y discutir mucho su idea de que la educación liberal y la cultura industrial confluyen en un mismo resultado: la personalización del hombre en una comunidad espiritual. Pese a su crítica del idealismo, creemos que idealiza mucho en este punto Hessen, si tenemos en cuenta la distancia existente en todas partes entre los sistemas educativos de uno y otro tipo de formación. Además de que sería necesario ponernos de acuerdo sobre el término "cultura industrial", que, hoy por hoy, no pasa de ser pura tecnología.—A. M.

NINO SAMMARTANO: *Il rapporto maestro-scolaro come problema fondamentale della Pedagogia*. Mazara. Società Editrice Siciliana. 1954. 149 págs.

Nino Sammartano, director de la *Nuova Rivista Pedagogica* de Roma, acomete en este libro uno de los temas más actuales del pensamiento educativo: el de las relaciones entre el maestro y el alumno, es decir, el del carácter y alcance de la relación educativa. Le preocupan dos aspectos de esa relación, únicos que, según parece, constituyen, en opinión del autor, los polos de la misma: el didáctico y el relativo a la disciplina.

Respecto del primero, distingue entre una relación que conciba al alumno como ser pasivo y receptivo y otra que lo supone activo y creador. En cuanto a la disciplina, discute los conceptos de autonomía y heteronomía, que considera paralelos a los de actividad y pasividad del escolar.

Aunque con algunas reservas, que le

ponen al abrigo de ciertos excesos a la orden del día en no pocas "escuelas nuevas", Sammartano toma posición a favor del par de conceptos actividad-autonomía, frente a la pasividad-heteronomía de la Pedagogía que podemos llamar tradicional. Para él el saber es un acto creador, un proceso personal que sólo puede realizarse cuando el maestro hace llamamiento a las más profundas posibilidades del alumno. Con ello se sitúa dentro del movimiento de la llamada "escuela activa", que está sufriendo ahora mismo en Italia una crítica muy rigurosa por parte de los pedagogos adeptos de la dirección sociológica.

Para apoyar su tesis, analiza las teorías que sobre la relación maestro-alumno han expuesto, a través de los siglos, Platón, Clemente Alejandrino, San Agustín, Santo Tomás, Rousseau, Lambruschini y los representantes actuales del activismo pedagógico, aunque sobre estos últimos hace poco hincapié. Esta exposición es correcta siempre, y en ocasiones muy útil, porque establece síntesis agudas, tales como las relativas a San Clemente y a San Agustín, cuyo tratado *De magistro* comenta con mucha agilidad.

Entendemos, no obstante, que, para beneficiar su tesis, deforma un poco la

doctrina de Rousseau sobre la "educación negativa". Sin aludir al naturalismo que la sustenta, sostiene que la negatividad a que se refiere Rousseau es un momento necesario del equilibrio de la relación maestro-alumno. "Su no hacer—dice—es un momento del mismo hacer porque nace del límite que él (el educador) ha sabido poner a su acción." "Un método —añade—que es, por un lado, negativo para el maestro; pero, por otro lado, es positivo para el niño. El maestro no hace, el niño sí." Nos parece demasiado equilibrio y demasiado jugar con las ideas sostener que el "evitar que se haga nada" roussonian, pueda tomarse como un principio positivo de educación, cuando se afirma "dejad madurar la infancia en el niño".

La admiración por el visionario de Ginebra le lleva a ensalzar también *El contrato social*, diciendo que Rousseau "es un instaurador de un orden armónico así en el campo de la educación como en el de la política". Creemos que aquí se falta a la verdad, puesto que el orden armónico, tanto en Pedagogía como en Política, fué roto precisamente por el *Emilio* y *El contrato social*.

En cuanto a los términos polares autoridad-libertad, Sammartano se esfuer-

za en conciliarlos. Para él ambos son una misma realidad vista desde dentro o desde fuera del alumno o del súbdito, porque los dos persiguen el mismo fin: la educación. También aquí se excede el autor en un equilibrio que es más bien equilibrismo difícil. No puede negarse que son los enfoques diversos los que provocan en los dos términos del supuesto las fricciones y dificultades que, en el plano político, producen revueltas y catástrofes.

Probablemente nos hubiera convencido si, en lugar de una perspectiva abstracta, hubiera adoptado otra más realista y más psicológica, que le hubiera conducido a plantear la relación educativa en el terreno de la alteridad, la psicología social, el afecto, el respeto y el amor. Una cita que hace de Lambruschini, reveladora de una intuición fulgurante sobre el despertar psíquico del niño por obra de la primera sonrisa ante su madre, le hubiera puesto en el camino de un tratamiento del tema más amplio y más actual.

No obstante, se trata de un libro que revela una buena formación pedagógica, bien que de tendencia excesivamente liberal.—ADOLFO MAILLO.