

T. Cornelius, Jr., autor de varios libros sobre la enseñanza de las lenguas modernas, realizó un espectacular experimento, del que fuimos testigos y participantes. Dicha prueba consistió en demostrar que, eliminando toda información de orden léxico o gramatical, era posible en treinta minutos de clase reproducir módulos de entonación de una lengua totalmente extraña —en aquel caso, el ruso— sólo por la

mera repetición de unas cuantas frases características de aquella lengua. Hoy, a casi cinco años de distancia, podemos asegurar que de aquel experimento memorable lo que ha resistido más a la acción niveladora del tiempo han sido las huellas imborrables del elemento musical de aquellas frases, es decir de la entonación.

EMILIO LORENZO.

crónica

Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959) (*)

LA EXPERIMENTACIÓN DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Esta crónica se limita a algunos comentarios en torno a la preparación de la Recomendación número 48 relativa a los libros de texto, señalando los puntos que fueron objeto de discusión más viva. Para ello conviene tener en cuenta la distinción entre el *anteproyecto*, elaborado por el Secretario del "Bureau" de Ginebra, a la vista de las repuestas que los Ministerios respectivos dan al cuestionario que con anterioridad se les remite; el *proyecto*, que resulta de las enmiendas admitidas por el Comité de redacción (formado por seis o siete delegados de distintos países presididos por el "rapporteur"), y la *Recomendación* definitiva, elaborada por el pleno de la Asamblea (1).

Uno de los temas más discutidos fue el relacionado con la aplicación del método experimental a los libros de texto. El punto 7 del anteproyecto decía así: "El recurso al método experimental para la elaboración de los manuales usados en las escuelas primarias ofrece ventajas ciertas; el empleo previo de un proyecto de manual en un número limitado de clases permite recoger las opiniones, las sugerencias y las críticas de los educadores que lo han utilizado por vía de ensayo."

(*) En 1959, además de la habitual deliberación sobre los Informes remitidos por los Ministerios de Educación Nacional de los países representados en la Conferencia Internacional de Ginebra, el programa incluía el estudio del tema La elaboración, elección y utilización de manuales en las escuelas primarias. En la presente crónica recogemos aspectos fundamentales del tema, estudiados en la reunión ginebrina.

(1) El Comité de redacción de la Recomendación número 48, que presidía el Sr. Tena Artigas, estaba integrado por delegados de Estados Unidos, U. R. S. S., Suiza, Japón, Argentina y Túnez.

Era obvio que una concesión tan explícita a la experimentación —al ensayo, diríamos, para ser completamente exactos— había de despertar una gran cantidad de adhesiones. En primer lugar, las de cuantos militan en las filas de la moda, por unos u otros motivos, que nunca son pocos; inmediatamente después, los sufragios favorables de todos los convencidos de la necesidad de ir sustituyendo, siempre que sea posible, el "tratamiento literario" de las enseñanzas por el "tratamiento experimental". Piaget, en el discurso inaugural de la Conferencia, había llamado justamente la atención sobre las dificultades que ofrece tal sustitución.

Compartiendo esa idea (la de la dificultad de ese cambio procede tanto de la inercia de una mentalidad como de obstáculos intrínsecos) no por ello había que descuidar en este caso aspectos importantes de la experimentación que, si no la invalidan, al menos establecen en ella considerables descuentos. En primer lugar encontramos el problema de la índole misma del libro escolar, cualquiera que sea su enfoque didáctico (texto a memorizar, ejercicios de complementación, experiencias e investigaciones para las que el libro proporcione guía documental y método de actuación, o mezclas varias de tales elementos, acompañadas siempre de ilustraciones, ya de carácter puramente didáctico —gráficos, mapas, cuadros estadísticos, curvas de evolución de los hechos o los fenómenos, ya de índole estética y artística—). Todos estos elementos constituyen un conjunto orgánico y tanto más cuanto más detenidamente haya reflexionado el autor sobre el papel recíprocamente complementario de los mismos y cuanto más responda su obra a las exigencias actuales.

Esto equivale a decir que sólo es lícita la experimentación de un libro escolar cuando constituya un corpus total, cuyas partes y elementos se fecundan mutuamente. Es decir, que el ensayo de un libro ha de ser un "ensayo con todo", para decirlo siguiendo los usos del teatro, o lo que es lo mismo: las experiencias sólo serán válidas si se hacen con libros publicados, donde ejercicios, tipos de papel, cuerpos de impresión, espaciamentos, márgenes, dibujos, grabados y colorido digan su palabra insustituible.

Ahora bien: ¿se piensa en lo que esto exige desde el punto de vista práctico? Entre otras cosas, que sea el Estado únicamente quien publique libros experimentales porque no encontraremos un solo editor dispuesto a perder las decenas o centenas de miles de pesetas que reclama hoy la publicación de cualquier libro escolar. Pero ¿es esto viable en el terreno, exigente y duro, de la realidad?

Queda otro aspecto: el de la amplitud de la experimentación. El anteproyecto hablaba de "un número limitado de clases", expresión un poco vaga y arriesgada, ya que el ímpetu experimental puede convertir en "cobayas" a la mitad de los escolares de un país. Para limitar tales extravíos, Giovanni Caló (uno de los pedagogos más preparados de la Conferencia, aunque su fecundia extravasó siempre los límites angostos que marcan apresurados reglamentos) propuso una enmienda que decía así: "El empleo experimental de un manual escolar y sus modalidades deben ser decididos y definidos sobre la base de una motivación suficiente por las autoridades escolares competentes".

Un sentido restrictivo tenía asimismo la enmienda que propuse yo, en nombre de la delegación española. A partir de la palabra "ofrece" añadía: "algunas ventajas, pero presenta también muchas dificultades; esta experimentación debería hacerse en escuelas-piloto, especialmente consagradas a estos ensayos". (Por diversos motivos no aludí a un aspecto importante del problema: la extensión de lo que en cada caso debe ser sometido a experimentación, que no conviene sea un libro, sino capítulos, lecciones o ejercicios determinados, salvo el caso de someter a ensayo una obra que responda a "un método".)

No quedó ahí el torbellino de enmiendas y discusiones que provocó el punto 7. McCaffrey, de los Estados Unidos, propuso una corrección para concretar y suavizar el carácter imperativo del texto (él, paladín de la experimentación a ultranza). El reverendo P. Papailier, Ministro de Educación de Haití, quería añadir a las observaciones y críticas de los educadores que los hubieran ensayado, la opinión de "los alumnos que se habían servido de ellos", lo que implicaba un correctivo, éste procedente de la pedagogía "emancipadora" y "puerilista", tan en boga en los países políticamente jóvenes.

Al final, quedaron frente a frente las posiciones de Hungría y del Japón. El húngaro Sr. Csoma, sin dar razones, propuso la aprobación del punto 7, sin modificación, mientras el Sr. Matsunaga, japonés, que formaba parte del Comité de redacción, pidió su supresión, "por considerar peligroso el empleo de los manuales con carácter experimental, aunque lo aceptaría si se añadiese una cláusula que limitase la aplicación del artículo".

Tan diversos pareceres sólo consiguieron que el Comité de redacción introdujese al comienzo del artículo 7 una modificación que restringe su aplicación: "Cuando las circunstancias se presten a ello, el método experimental, etc., etc."

LA GRATUIDAD DE LOS LIBROS Y EL PROBLEMA DE LAS "ENCICLOPEDIAS".

El anteproyecto había introducido, un poco a contrapelo, es verdad, en el apartado relativo a la edición de los libros escolares, un artículo que decía así: "En el nivel primario, pueden reemplazarse los manuales destinados cada uno a una disciplina distinta por manuales que agrupen materias conexas o que puedan servir para varias clases o años de estudios sucesivos."

Esto ¿equivale a proponer a la Conferencia la aprobación de las famosas "enciclopedias", tan habituales en nuestra bibliografía en los países más adelantados, según probó ampliamente la exposición de libros escolares que coincidió con las sesiones de la Conferencia.

Importa señalar brevemente las incidencias que sufrió este artículo, número 17 del anteproyecto. Fue el delegado húngaro, Sr. Csoma, quien abrió el fuego contra él, solicitando, sin más, su eliminación. El delegado estadounidense McCaffrey, siempre en vanguardia para cuanto supusiese defensa de los avances más destacados de la técnica pedagógica en materia de libros escolares, acudió al palenque no para solicitar la supresión, sino para anteponer al texto del anteproyecto las palabras: "Allí donde las necesidades lo requieran"... con lo cual el gran país americano quedaba fuera del número de los que optaban por esta solución, estimada antipedagógica por numerosos delegados, así por la dificultad de que un experto redacte con acierto las distintas disciplinas del programa, como porque la extensión de cada materia dentro del "comprimido" que es la "enciclopedia", ha de verse forzosamente reducida, en detrimento de la eficacia didáctica. Finalmente se adujo la conveniencia de atender al factor motivacional dando satisfacción al deseo del niño de "cambiar de libro", consecuencia de su orientación psicológica prospectiva, que le lleva a "querer ser mayor". Es inevitable el tedio cuando el mismo libro ha de ser manejado durante varios cursos, dando al niño la impresión de que se trata de algo inacabable, que le cansa y "le puede".

Abundaron en solicitar la supresión los señores Gauthier, del Canadá; Almendros, de Cuba, y Lorenzo, de la Argentina. El profesor italiano Caló (buídamente latina, ducha en análisis y distingos) acudió para ver qué porción del texto era salvable, acaso imprimiéndole distinto sesgo. Y propuso la siguiente redacción del artículo 17: "Es deseable que en la escuela primaria se evite, en la medida posible, la multiplicidad de manuales para la misma clase. Sobre todo en los primeros años, un manual único de lecturas variadas, instructivas e interesantes, podría ayudar a despertar las inteligencias a una cultura elemental y todavía global, al amor de la lectura, al despliegue de los sentimientos; en las clases superiores, es conveniente limitarse a manuales, uno para cada clase, muy sobrios y muy sencillos, relativos a las diferentes disciplinas cuya distinción y diferenciación apenas se esboza, que integran el libro de lectura."

Esta enmienda era todo un curso de didáctica, apretado en ocho líneas, discutibles, sin duda, en más de un punto; pero coherente con sus propios supuestos. Analizarlo por la menuda exigiría un espacio de que ahora no disponemos. Limitémonos a decir que, a nuestro ver (ya sabemos que el campo de lo didáctico es el de lo eminentemente opinable), lo mismo en la enmienda que en el artículo a cuya sustitución aspiraba, había mucho más que una concesión al uso de las enciclopedias, esto es, más que la simple anastomosis de disciplinas en un volumen. Creemos que Caló quiso hacer luz sobre este punto, para distinguir la "enciclopedia" de la globalización y la correlación de materias afines; problemas muy distintos, como

sabemos. Y a fe que hubiera prestado la distinción un gran servicio a la bibliografía escolar, especialmente en los países nuevos, que acuden a Ginebra con el deseo de informarse sobre las mejores soluciones didácticas, para ponerlas en práctica inmediatamente.

En un matiz fallaba, en mi opinión, el profesor Caló, no obstante su buen deseo y un conocimiento de la problemática pedagógica que le acredita como experto de gran clase. Nos referimos a la adopción de un manual único para cada curso, en el que todas las disciplinas a desarrollar en el mismo "integren el libro de lecturas". El Sr. Caló rinde en esto parias a conceptos relativamente añejos, en plena vigencia hace treinta años, según los cuales lo que el niño haya de "retener" de cada materia se desprenderá, casi de modo natural, de las *explicaciones* del maestro y de *lecturas* que éste haya comentado debidamente.

Hay en España "enciclopedias" basadas en este principio, de gran resonancia cuando aparecieron, pero cuyas ediciones sucesivas han tenido que ir abandonándolo, a medida que la práctica escolar demostraba que con tal procedimiento los alumnos no "concretaban" su saber. Pero, descontado este aspecto, así como el del manual único por clase, como fuente de información y guía de trabajo didáctico, no hay duda de que en la enmienda de Caló había materia para redactar un principio de gran interés rectificando que sólo se aplicase a las "clases superiores": el relativo a las "lecturas globalizadas" como criterio didáctico antes que el niño pueda manejar un libro de texto. Postulado importante para los países nuevos y también para algunos viejos que se obstinan en poner en las manos de los niños de seis o siete años "enciclopedias" de este o del otro tipo para que el párvulo "estudie" sus lecciones, lo que constituye un desatino pedagógico, avatar actual del memorismo machacón de las escuelas medievales.

Pero discutir allí los nada fáciles problemas metodológicos anejos a la globalización, la correlación y la sistematización de disciplinas en la escuela primaria no era posible, con todo y ser lo organizativo y planificador el terreno óptimo para las grandes coincidencias entre pueblos que mantienen en numerosos aspectos de la vida y la educación postulados diversos.

Hay que tener en cuenta que la cuestión estaba sistemáticamente fuera de lugar, ya que incidía sobre las condiciones didácticas de los libros; acaso ello contribuyó también a que el proyecto eliminase el artículo 17 que, no obstante, ofrecía la ocasión para hablar de un punto importante: las fronteras didácticas y cronológicas entre "libro de lectura" y "libro de materias".

Algo distinto ocurrió con el principio de la distribución gratuita de los manuales a los alumnos. De un modo cauteloso y realista el anteproyecto elaborado por la Oficina Internacional de Educación, a la vista de las respuestas de Ministerios, había formulado un artículo que decía así: "28. En los países donde todos los alumnos de la escuela primaria no se benefician de la distribución gratuita de los libros escolares, es evidente que esta distribución, con frecuencia considerada como el complemento lógico del principio de la obligación escolar, deberá extenderse

cuanto sea posible a todas las categorías de niños que, por razones diversas, encuentran dificultades para adquirirlos."

El texto estaba concebido de manera que pudiera satisfacer los deseos de todos, habida cuenta de las enormes diferencias entre las diversas naciones. Los países de gran tradición no propusieron ninguna enmienda a este artículo; pero allí estaban los pueblos recién llegados a la autonomía política y a la liza internacional para demostrar que tales matices y reticencias no respondían a sus anhelos. Sierra Leona, Nigeria y Koweit fueron los artífices de la radicalización del texto. El primero, representado por el Sr. Creed-Newton, Director de Educación, postuló que "cada alumno recibiese, como parte de su equipo escolar, un ejemplar de los manuales utilizados, que deberían quedar de propiedad de aquél. Es de notar, sin embargo, que antepuso estas palabras prudentes: "en la medida de lo posible"...

El Sr. Awokoya, de Nigeria, quería que se sustituyese la fórmula "esta distribución... deberá extenderse", por esta otra: "deberán realizarse todos los esfuerzos posibles para asegurar esta distribución, etcétera". Pero el delegado de Koweit, Sr. Hussain, fue más allá proponiendo el siguiente texto: "la distribución gratuita de los manuales a todos los alumnos constituye un elemento esencial de la escolaridad obligatoria y gratuita, porque sin este servicio no se pueden asegurar las mismas posibilidades de acceso a la educación a todos los niños. Cuando la falta de recursos financieros impida la plena aplicación de este principio, la distribución gratuita debe extenderse tan ampliamente como sea posible a todas las categorías de niños que encuentren dificultades para procurarse los manuales".

El Comité de redacción aceptó la propuesta de Koweit y llevó al proyecto, en forma general, el principio que le servía de base. Así, el pleno de la Asamblea aprobó el artículo 22. "La distribución gratuita de los manuales escolares a todos los alumnos de la escuela primaria es una consecuencia del principio de la obligación escolar". Postulado obvio, desde el punto de vista lógico, pero cuyo contenido y aplicación ofrece materia para no pocas reflexiones.

CONDICIONES TÉCNICAS DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Es natural que un pedagogo profesional prefiriese este apartado, no obstante ser interesantes todos ellos. Análoga preferencia le concedieron casi todas las delegaciones, a juzgar por el número de enmiendas presentadas, y no porque el anteproyecto fuera defectuoso, sino por el deseo de contribuir a perfeccionar una doctrina llena de trascendencia práctica.

El "record" de las enmiendas lo batió, como casi siempre, el profesor Caló, que presentó seis. Le siguió muy de cerca España que, por mi mediación, propuso cinco, y luego venían Estados Unidos, Etiopía y Reino Unido, con cuatro cada uno; Polonia, con tres; Sudán, Grecia, Suiza y Filipinas, con dos, etcétera. En total intervinieron representantes de 27 delegaciones que presentaron 54 enmiendas.

Claro que lo importante no es la cantidad, sino la calidad y el acierto de las propuestas. Pueden dife-

rir siempre, y más en estos senados numerosos y varios, acierto y fortuna en razón de las diferencias que existen entre las tradiciones, los ambientes y las posibilidades de pueblos muy distintos y muy distantes entre sí. Además, hay que tener en cuenta los fenómenos de masa, patentes aunque se trate de componentes de "élite", así como la tiránica presión de tiempo.

Por ejemplo, no tuvo suerte una sugestión de Caló que aludía a la necesidad de que "el manual sea concebido en función del método que la enseñanza debe seguir", acaso porque iba englobada en un largo artículo que involucraba ideas dispares. Es innegable que el manual, así en su concepción y realización como en su empleo, depende por completo de cómo se entienda y aplique el método didáctico. Claro es que la bandada de cuestiones que surgen aquí no se presta con facilidad a dejarse encerrar en las conclusiones de una numerosa asamblea. Primeramente habría que establecer algún postulado práctico para distinguir el método de repetición y el de creación o recreación del saber, mas no de un modo platónico, como es uso y abuso entre pedagogos, sino de manera que oriente y obligue, esto es con vistas al análisis de las características internas de los libros de texto. Luego, y sobre todo, sería necesario ahondar el sentido de la propuesta para hacer ver que, contra las apariencias, es cualquier cosa menos una pegrullada.

Los artículos 29 y 32 de la Recomendación aprobada contienen ideas muy acertadas en relación con el contenido de los libros de texto; pero hubiera sido deseable abordar de una vez el problema de si el manual ha de ser, esencial o exclusivamente, ya un epítome de definiciones y clasificaciones a memorizar, más o menos complementadas con ejercicios, ya una guía para el esfuerzo conjunto de maestro y niños, ya, finalmente, una colección de "documentos" que faciliten el trabajo individual, o que lo completen y lo fecunden, al menos. Y si procede una de estas soluciones o una síntesis de dos o más, ¿hasta qué punto y a qué edades debe hacerse compatible esta concepción con la observancia del criterio programático globalizador, correlacionador o sistematizador por principios abstractos? Tales son las cuestiones decisivas que deciden el cariz de la *estructura y uso* de los libros escolares. En efecto: si prescindimos de las imposiciones del método didáctico (Caló) o las del plan (que propuse yo) para atenernos de modo único a las exigencias del programa en cuanto círculo de nociones (artículo 31) corremos el riesgo de anclar la problemática del libro de texto solamente en el contenido nocional, como antaño, lo que supone un estatismo pedagógico recusable. Referir los problemas del manual al método es inevitable; mas nosotros, intentando recoger las dos variables: la del método y la del programa, retrotrajimos la fundamentación de la estructura de los libros al plan de enseñanza, que técnicamente aúna ambos aspectos, y es la encrucijada de todos los caminos que salen de o llegan a la escuela.

Al artículo 35 del proyecto presentó McCaffrey, delegado de Estados Unidos, una enmienda que centraba la atención sobre un asunto del mayor interés. El artículo decía así: "Debe prestarse un cuidado

especial al vocabulario y al estilo empleados en los manuales en uso en las escuelas primarias, para que su lectura no presente dificultades que se añadan a las procedentes de los conocimientos a asimilar." McCaffrey proponía que se suprimiesen las palabras "y al estilo" reemplazándolas por la mención de los factores concretos a que con ellas se quería aludir.

La cuestión daba en el blanco, desde el momento que huía de la vaguedad elegante de un concepto que sólo tiene valor didáctico y orientador cuando se descompone en sus elementos. Pero el problema era demasiado complicado para resolverlo tan apresuradamente, y el delegado americano, que sabía lo que traía entre manos, desistió de defender su enmienda cuando se procedió a la votación del artículo 35.

Se incorporó la enmienda presentada por Dottrens destacando la necesidad de que, además de los manuales individuales, se pongan a la disposición de los niños "obras de consulta y de referencia, a fin de despertar en cada uno de ellos el gusto por la investigación personal; la biblioteca escolar o la biblioteca de clase se convierten así en un complemento indispensable del manual escolar". Pero se introdujo en ella un matiz en el sentido de establecer alternativamente el uso de una o de otra forma de biblioteca, en tanto el profesor suizo proponía "constituir bibliotecas de clase, más directamente utilizables que las bibliotecas de escuela". Llevaba razón, pero ¿cuándo tendrá cada escuela —no ya cada clase— su pequeña biblioteca?

Triunfó plenamente, sin ninguna oposición, un artículo dedicado a estimular y difundir la publicación de "Libros de Maestro" que, como decía el anteproyecto, es "sistema preferible al que consiste en intercalar en el texto de los manuales escolares un cierto número de anotaciones e indicaciones de orden pedagógico". McCaffrey, sin duda porque la "justificación" de los libros del maestro no precisa en su patria de ninguna defensa, propuso la supresión de aquélla, nada ociosa, sin embargo, para la mayoría de los países, en los que impera todavía el "epitomismo" de las famosas enciclopedias, respunteadas de indicaciones didácticas, que desorientan y siembran la confusión en el espíritu de los niños, aun dulcificadas con profusión de diversos tipos de letra.

El hecho de que el delegado argentino presentase una enmienda encaminada a "consagrar en los manuales del niño las normas didácticas, separándolas del contenido del texto mediante "una distinción de carácter tipográfico", constituye una prueba irrecusable del acierto del artículo que comentamos.

No cabe duda de que la publicación de "Libros del Maestro" constituye una de las mayores necesidades de nuestra bibliografía escolar, tesis que venimos defendiendo desde hace muchos años y que ahora ha recibido un refuerzo considerable con la aprobación del artículo 38 de la Recomendación de Ginebra. He aquí su texto, tal como quedó después de la mutilación propuesta por McCaffrey: "Conviene estimular la corriente que se abre camino en varios países en favor de la generalización de los manuales didácticos o "Libros del Maestro", concebidos en estrecha relación con los manuales escolares adoptados en la clase."

Cuanto se haga en favor de tal "generalización",

a base de manuales concienzudamente elaborados, nos parecerá poco. Desde la altura de su prestigio universal, el profesor Piaget llamó la atención sobre la trascendencia de estas publicaciones con una palabra atinadísima, que encierran el secreto del porvenir y las necesidades de un presente que tenga en cuenta el progreso de las ciencias de la educación. Helas aquí: "Yo celebraría mucho que, discutiendo el problema de los manuales, la Conferencia no olvide que los únicos manuales indispensables son los manuales para uso del maestro, y que cuando el niño colabora con él, en vez de limitarse a leer, es cuando obtiene más beneficio de ellos." Indicación verdaderamente magistral, que señalaba el camino eficaz de una pedagogía que ha trocado por otros más dinámicos y operativos los enfoques puramente "intelectualistas" y pasivos de la educación tradicional. ¿Cuántos años transcurrirán todavía hasta que una sesión de la Conferencia se decida a adoptar esta perspectiva, que confía en el poder ideogénico de la *acción común*, es decir, de una colaboración en la que mente y manos, estímulos posturales y sentimiento del "nosotros" confluyen en la creación de una "situación de aprendizaje" y postulan un método hartamente más eficiente que el originado por las concomitantes exigencias del texto y del dómene, y aún por las que suele tener en cuenta una psicología pedagógica demasiado atendida a simplistas, cuando no mecánicas y mecanizantes, concepciones de la motivación? Es en estos terrenos y no en una determinación de "niveles" (que cuando no son artificiosos o inadecuados resultan "provisionales" y nunca valen lo que cuestan) donde se encuentran los auténticos problemas sico-educativos que plantean los libros escolares. En Ginebra nadie habló de niveles. Y había casi 200 pedagogos de todo el mundo.

¿Debe impulsarse paralelamente la tendencia al empleo de "Cuadernos de trabajo" del alumno, concebidos en relación con el manual para el niño y el "Libro del Maestro"? Un análisis desfavorable de este anhelo quizá vea en él un peligro de que se mecanice el uso de aquéllos, con lo que el maestro podrá apoyar su fatiga en una rutinaria y vacía realización de ejercicios sin alma. Ciertamente ese peligro existe; pero no sólo en este aspecto, sino en todos los extremos de la vida escolar. Estimo que estos cuadernos deben aconsejarse, con lo que no haremos más que obedecer los postulados del método activo. Por ello, es sensible que no prosperase la enmienda presentada por el Sr. Papaconstantinou, delegado de Grecia, en relación con este asunto, y que decía: "Debe estimularse la tendencia a la utilización por los alumnos de libros de ejercicios elaborados en estrecha relación con los manuales."

Muy interesante, porque atacaba aspectos importantes del contenido y factura de los libros escolares, así como porque ponía el dedo sobre la llaga del memorismo, tan favorecido por la tendencia a la inercia de niños y maestros (como ya vio Herbart), era la enmienda que redactó el delegado de Camboya, Sr. Vannsak, director del Instituto Nacional Pedagógico de su país: "Para limitar la tendencia de los alumnos al memorismo, los manuales escolares no deben ser únicamente un "ayuda-memoria", sino obras que agrupen conocimientos complementarios e

instrumentos de documentación dirigidos a cultivar el espíritu de investigación y el amor al saber." Las palabras que subrayamos, juntamente con las de Piaget, antes citadas, contienen, en parte, el programa de la "revolución didáctica" postulada por la actual Psicología. Una revolución de signo nuclear porque conducirá a una casi total desintegración de los manuales escolares. Pero en Ginebra se vio que había que ganar para ella muchas mentes todavía.

No menos digna de consideración era la propuesta del Sr. Aldana, director de las escuelas públicas de Filipinas, que proponía que cada lección de los libros de texto comprendiera: a) conocimientos; b) actividades; c) vocabulario de las palabras difíciles empleadas en ella. El artículo 33 consigna solamente las preguntas que seguirán a la lección o capítulo y los temas de actividades o de trabajos prácticos. No se recogió en la Recomendación una enmienda del delegado francés Sr. Dulau para que tales preguntas no figurasen en los textos literarios, "porque las planteadas al fin de cada texto corren el riesgo, por una parte, de abolir toda reacción personal del alumno, con sustitución de su propio juicio por el del autor del manual y, por otra parte, pueden imponer al alumno un proceso aberrante en el estudio del texto".

La propuesta fue desechada. ¿Contiene siquiera esa porción de exactitud que cabe exigir en todo caso a una enmienda? Volvemos de nuevo a la turbadora opinabilidad de lo pedagógico, capaz de justificar, siquiera sea aparentemente, todas las posturas en las innumerables cuestiones que Dios abandonó a las disputas de los hombres.

A mí me produjo sorpresa que esa propuesta procediese de un francés, ya que Francia es la cuna del análisis de textos, en libros donde son sometidos a agudos análisis, muchas veces superiores a las posibilidades de comprensión de los niños, todos los clásicos de su literatura. Y abundan en "cuestiones" de toda clase. Pero, sobreponiéndonos a esa impresión, al cabo tangencial al problema, ¿es que se aprende de veras a "gustar" y a "juzgar" a los poetas y a los dramaturgos (en general a todo artista) de otro modo que asimilando criterios valorativos y tablas de estimación que no creamos nosotros, sino que las tomamos de libros y maestros, es decir, de nuestra sociedad y nuestra cultura?

LIBROS ESCOLARES Y COMPRENSIÓN INTERNACIONAL.

La Conferencia anual es organizada conjuntamente por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. Dados los fines de la primera de estas Organizaciones, era lógico esperar que el anteproyecto sobre libros escolares incluyese alusiones concretas al papel que los textos docentes pueden desempeñar en el acercamiento mutuo entre los pueblos.

En efecto, todo un apartado con diez artículos figuraban como tema de discusión de la Conferencia. Las enmiendas que se presentaron al anteproyecto correspondían, vistas en una perspectiva sistemática, a tres clases de motivos. En un primer grupo, el más numeroso, se alineaban las que atendían a concretar y hacer más eficiente la aplicación, y puesta en práctica del espíritu de los artículos propues-

tos con el objetivo de eliminar tensiones entre pueblos, razas y culturas. Todas ellas hacían suyo el propósito del anteproyecto y aspiraban únicamente a complementar sus conclusiones para hacerlas más eficaces.

A este grupo correspondían las enmiendas de los delegados de Bélgica, Italia, Filipinas, Ceylán, etcétera. Dentro de él, Turquía y España propusieron: aquella, que los Manuales incluyeran informaciones sobre la importancia de la ONU, Unesco, la Unicef y los Derechos del Hombre, y ésta —muy modestamente representada por mí—, lo siguiente: "Teniendo en cuenta la importancia fundamental que para la comprensión internacional tiene el proyecto principal de la Unesco "Oriente-Occidente", la Unesco redactará un pequeño manual que muestre los aspectos esenciales de esta cuestión, para uso de las clases superiores de la enseñanza primaria".

Aparte mi propia convicción, esta enmienda se apoyaba en las siguientes palabras con que terminaba el artículo 45 del anteproyecto: "El manual debe, en efecto, constituir un elemento positivo de la colaboración constructiva entre los pueblos y puede, por ejemplo, desempeñar un papel decisivo en el desarrollo del proyecto principal "Oriente-Occidente" de la Unesco."

Por una curiosísima coincidencia, Rusia y Estados Unidos solicitaron la supresión de la parte relativa al proyecto "Oriente-Occidente", con una compenetración absoluta, si no en las premisas, al menos en las conclusiones.

Menos explícitamente aún, el Sr. Achour, delegado de Marruecos, se unió a la propuesta rusa que pedía la supresión "en el artículo 45 del anteproyecto de cuanto se refiere al proyecto "Oriente-Occidente", porque este proyecto no puede servir de ejemplo de ello hasta que no sea mejor conocido".

Y he aquí cómo, por razones probablemente opuestas, pero confluyentes, se suprimió lo que seguía a las palabras "los pueblos", conforme pedía el delegado ruso, y se añadió una redacción que versaba sobre ideas diferentes, según interesaba el delegado americano.

¿Fue acertada tal eliminación? Desde el punto de vista político, es indudable; pero ¿no se trataba de una Conferencia de educación, en la que todos los países representados, miembros de la Organización de las Naciones Unidas y de la Unesco, deberían tener interés en acortar las distancias existentes entre los dos mundos oriental y occidental, que no son dos mundos opuestos en el plano político, sino dos grandes concepciones culturales que durante siglos han permanecido relativamente aisladas y que ahora deben conocerse y fecundarse mutuamente? Tal creíamos que fuese el propósito del proyecto de la Unesco y seguimos pensando que la redacción de un manual dedicado a exponer breve y ágilmente los merecimientos culturales de ambos campos de la cultura universal contribuiría a formar en los niños de todo el mundo una actitud de respeto hacia hombres y concepciones distintas de la propia, escalón inicial en la "conciencia de universalidad" cuya consecución en cada espíritu ha de ser objetivo común de una educación que quiera estar a la altura de las exigencias del instante.

En todo caso, conviene mucho disipar los malentendidos, cuando no los odios inconscientes que se dan frecuentemente entre países vecinos, con explicables resquemores despertados por fricciones de fecha más o menos reciente. Es cierto que en esta labor de acercamiento mutuo la obra de la escuela debe ir precedida y flanqueada por gestiones de política internacional enderezadas a hacer desaparecer las áreas de fricción. ¿Será esto más fácil que dar a conocer las aportaciones de países lejanos a la cultura universal? Descendiendo a un ejemplo concreto: ¿será más hacedero no sólo eliminar de los textos de historia franceses o lusitanos cualquier alusión poco justa a personajes españoles, sino despertar mediante ellos un sentimiento positivo de comprensión y respeto, ya que no de simpatía, de los niños españoles, portugueses y franceses entre sí, en cuanto miembros de sus respectivas culturas y pueblos, que divulgar los méritos civilizadores de China y la India en cada uno de los ámbitos escolares mencionados?

El problema es complicado y no podemos hacer aquí más que aludirlo. Creemos, no obstante, que las formaciones afectivas y pasionales habituales entre naciones limítrofes son distintas de las que inducen a despreciar o a desconocer países y culturas muy lejanas entre sí. En el primer caso juegan las formaciones prejudiciales del nacionalismo; en el segundo, los efectos explicables y conjuntos del misoneísmo y la ignorancia. Siempre, un etnocentrismo de angosto radio, contra el que hay que dirigir ataques educativos nada fáciles, por cierto. Pero, si me dieran a elegir entre ambos males para acertar el más fácilmente combatible, desde el punto de vista psicológico, optaría por el relativo al conocimiento y comprensión de lo lejano, donde no intervienen otros actores que los derivados del desconocimiento y de una especie de repulsión casi biológica a lo distinto, patente de modo especial en el odio de razas. He aquí por qué nos pareció doblemente indicado proponer la redacción de un pequeño libro con cuya lectura y estudio los escolares del mundo entero pudieran conocerse a través de sus culturas respectivas, que es el primer paso para amarse.

Una tercera posición estaba representada por las enmiendas de los delegados de países recientemente emancipados en el plano político, y por los delegados de Estados africanos. Los primeros encontraron en el Líbano una especie de portavoz de sus inquietudes y deseos. El Sr. Ammoun, delegado libanés, propuso la siguiente enmienda: "En lo que respecta a los manuales de países que han obtenido recientemente la independencia, se requiere una acción precisa en orden a la historia contemporánea y a sus relaciones con otros países, especialmente con aquellos de quienes dependían. Esta acción puede adoptar la forma de revisión mediante acuerdos bilaterales y una forma más amplia a base de reciprocidad."

La proposición era muy interesante, y se refería a un sector de las relaciones internacionales "in pectore" (que son las decisivas, en última instancia) de indudable actualidad, bien que erizado de dificultades. Probablemente fueran ellas las que decidieron a no incluir esta enmienda en la recomendación final.

La necesidad de estrechar la colaboración con el

Africa fue expresada por el Sr. Vannsak, delegado de Camboya, el cual solicitó que al final del artículo 45, tal como figuraba en el anteproyecto, se añadiera "y para una mejor comprensión entre el mundo antiguo y Africa". Parecía natural que los pueblos africanos apoyasen tal propuesta, ya que deben conocer los prejuicios que el mundo blanco abriga sobre los hombres y pueblos de color; pero el delegado de Marruecos hizo saber que se oponía a la enmienda de Camboya porque no creía necesaria ninguna alusión a la colaboración entre Africa y el resto del mundo. Apoyó, en cambio, una enmienda española para que los Centros de Documentación pedagógica intercambien manuales con propósitos de información y mejoramiento técnico.

El deseo de conocimiento y amor entre los hombres de todos los pueblos mediante el empleo de los libros escolares lo expresó, con los términos más elocuentes y absoluto, en una breve enmienda, el Sr. Tayeb Ahmed, delegado del Sudán. Dijo así: "Todo manual debido a cualquier autor debe hacer comprender al alumno que todos los habitantes de nuestro mundo moderno son hermanos y hermanas que deben amarse o morir."

Es admirable el entusiasmo con que los países jóvenes absolutivizan las ideas relacionadas con anhelos. Achaque de juventud, quizá porque, así en los individuos como en los pueblos, "el vivir envilece", o acaso porque enseña a poner una honesta distancia entre ideales y realizaciones. Confieso, no obstante, mi simpatía hacia un tipo de inexperiencia que se defiende contra la ruindad poniendo proa a las más arriesgadas construcciones, si son hermosas y valen la pena. Pero es probable que, analizada con frialdad, la enmienda sudanesa sea mucho menos utópica y

mucho más realista de lo que parece. Pues, en efecto, si los hombres no se aman, la atmósfera de odio desencadenará guerras donde encontrarán la muerte. He aquí cómo la propuesta del delegado sudanés era algo más eficaz que un bello e inoperante "votum pium". Es posible que un examen detenido descubra en toda declaración aparentemente impráctica un tipo de "segunda objetividad", más penetrante y fecunda que la perceptible "a primera vista". Pero éste es un "tema mayor" que requiere un sosiego y una dedicación ahora imposibles.

En todo caso, no ofrece duda que es imprescindible orientar los libros y el trabajo escolar hacia la comprensión y la colaboración entre las naciones, cada día más intensa por imperativos históricos. Hay un mandato de cada tiempo y uno de los más claros del que nos ha correspondido vivir es el que pide el mutuo conocimiento entre gentes de las razas más dispares, los países más alejados, las culturas más diversas. Un hecho tecnológico, la progresiva facilitación de las comunicaciones, sirve de heraldo y vehículo a un hecho cultural: la colaboración internacional, como etapa previa de una futura *cultura mundial*.

Cuando se proyectan viajes a otros mundos es inexcusable que nos esforcemos en unificar las actitudes de comprensión mutua, en una etapa en la que la economía, la indumentaria, la política, las mentalidades, se están "planetarizando". Los educadores han de ser adelantados en la tarea de propiciar con su esfuerzo de cada día la eliminación de los nacionalismos hirsutos y anticuados para dar paso a una conciencia euménica cuyo advenio inician, a su modo, bombas atómicas y proyectiles teledirigidos.

ADOLFO MAÍLLO.

inf. extranjera

Nuevas clases de complemento de estudios en Francia

PREÁMBULO DE EXPLICACIÓN.

Los proyectos de reforma de la enseñanza —en Francia, se trata— alcanzan siempre, o casi siempre, una dilatada perspectiva de educación. No sólo la edad acostumbrada a frecuentar clases en la enseñanza primaria, sino también su prolongada adolescencia, llegando incluso a edades más avanzadas de vida y experiencia, la edad de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años.

En otra crónica informativa y analítica ya esbozaremos y hasta enjuiciaremos la actual reforma de enseñanza —dictada y no entrada aún en vigor—,

pero ello no impide el que se puedan señalar algunos aspectos pedagógicos que ya tenían vigencia en tentativas realizadas en determinados sitios y, concretamente, en dos provincias del norte francés.

Pero se exige una proyección histórica, probando ese desarrollo de idea y de realización pedagógica. En 1957, en el Congreso Nacional del Sindicato Nacional de Maestros de Francia, celebrado en París, se bosquejaba una moción, subrayando la importancia de la reforma de la enseñanza (en todos sus órdenes de educación y centros educativos), la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y reclamando que se creasen unas clases a las que de modo provisional se les dio el calificativo de "terminales" o "finales". ¿Cuál era el objetivo de esta moción, brotada de hombres de larga experiencia humana y pedagógica, y el alcance ideológico de estas clases? Conviene repetir las palabras en aquel entonces adoptadas: "clases destinadas a recibir o acoger, al terminarse la época de las escuelas de tipo medio —o sea, de enseñanza de los diez a los catorce años, y hasta edades de dieciséis años— aquellos chicos y adolescentes de trece a dieciséis años que (por las razones que sean) no continuarán sus