

dedicado a tales menesteres merecen la misma estimación, tendremos en más las ediciones de unos filólogos que las de otros. Aunque habitualmente manejaremos el texto crítico, sobriamente anotado, no dejaremos de consultar cuando sea necesario el comentado con más extensión, el paleográfico y el facsímil del manuscrito o de la edición príncipe.

LAS OBRAS MODERNAS

Suele creerse que las obras modernas, cuyo texto ha sido fijado por el autor, que las puntúa a su gusto, no necesitan notas, a menos que estén escritas en un dialecto, como los gauchescas. El hecho es que, siendo el español cultivado hoy por escritores de tierras que están muy apartadas unas de las otras, algunas de las cuales hasta son bilingües, resulta inevitable que en su lenguaje, sobre todo en cuentos, novelas y dramas, abunden los localismos que apenas son comprendidos en otras partes. Aunque muchos de ellos acabarán por incorporarse a la coiné hispánica, que más pronto o más tarde habrá de formarse, hoy son un obstáculo a la difusión de ciertos autores. Como la costumbre de poner al final de las obras un vocabulario, siguiendo el ejemplo que en *Sotileza* nos dió Pereda, no está lo extendida que debería, ni las dificultades son

siempre léxicas, creemos que habría que ilustrar tales obras con notas que expliquen lo que de su lenguaje no haya aún entrado en el español literario común y las alusiones a costumbres locales y a sucesos históricos no familiares a los lectores de otras latitudes. Esto no sólo tendría que hacerse con obras americanas, sino también con las españolas en que abunden los localismos. Ya hemos puesto el ejemplo de Pereda. ¡Cuántas dificultades de Gabriel Miró desaparecerían ilustrando los valencianismos con que enriquece su castellano!

CONCLUSIÓN FINAL

Mucho hace por la difusión de nuestros clásicos, antiguos y modernos, quien con sus restauraciones o anotaciones los pone al alcance del mayor número de lectores. Tarea para la que el filólogo necesita la colaboración de éstos, que, al buscar unas ediciones y rechazar otras, aplauden y censuran, del mismo modo que en el teatro aplaudimos o censuramos al director y a los representantes que, unas veces con más acierto y otras con menos, nos dan su versión de una obra clásica cuyo mérito es universalmente reconocido.

Algunos males de nuestra pedagogía

ADOLFO MAILLO

LOS HECHOS

Animados por el deseo de que la Ciencia de la Educación reciba entre nosotros el impulso que le corresponde, vamos a discutir, con toda objetividad, sobre los principales achaques que padece. Ninguna ocasión más propicia para ello que ésta, cuando el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Barcelona, ha puesto de manifiesto la viva inquietud existente en torno a los problemas educativos.

Para diagnosticar esos males es imprescindible comparar el estado actual de las cuestiones pedagógicas en España con uno considerado como ideal y, de modo más inmediato, con el nivel que alcanzan en otros países no muy desemejantes del nuestro. Ya sabemos que tales comparaciones son, si no odiosas, como reza el proverbio vulgar—ya que no se trata de la comparación de personas—, al menos duras de tragar para cuantos participan de una xenofobia más o menos disimulada y más o menos tribal, que desearía continuar desgranando siempre el collar de los *laudes Hispaniae*, ciega a una necesidad de intercomunicación e impregnación exigida, no sólo por la creciente internacionalización de ideas e instituciones, sino por la índole

misma de la Ciencia, que no merece tal nombre si no es universal.

Veamos, sin más preámbulos, cuáles son los defectos más salientes de la Pedagogía española, no como crítica de concepciones, sino referida a su volumen y estilo científicos y a su influjo en la educación y en la vida nacionales.

1.

A la primera ojeada advertimos el escaso número de cátedras universitarias de esta disciplina. La juventud del nivel universitario de los estudios pedagógicos en España no justifica total ni solamente el hecho de que contemos con menos de media docena de profesores numerarios, incluyendo en este número a todos los de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

Explica también muchos fenómenos de que hablaremos después, sobre todo si tenemos en cuenta que apenas conocemos "publicaciones orgánicamente estructuradas por asuntos" que salgan de ningún Seminario o Laboratorio anejo a las cátedras mencionadas.

Se nos dirá que, frente a esto, contamos con medio

centenar de catedráticos de Pedagogía en las Escuelas del Magisterio; pero no puede negarse que, admitidos en la Universidad los estudios pedagógicos, es de ella de donde ha de partir el impulso creador de nuevos rumbos doctrinales y prácticos en la materia que nos ocupa.

2.

Corolario de la parvedad de cátedras universitarias de Pedagogía es la modestia suma de la investigación española en materia de educación. No entendemos la investigación al modo usual, en cuanto estudios o pesquisas de cariz tecnológico, ya se trate de aplicaciones a la acción docente (didáctica), ya se refiera a la comprobación de hipótesis de más amplio vuelo teórico, poniendo a contribución los enfoques y los métodos de las Ciencias de la Naturaleza. La entendemos, en un sentido amplio y abarcador, como "descubrimiento" de nuevos hechos o de nuevas teorías, que esclarezcan los fines o faciliten los medios del hacer formativo. Y, para decir toda la verdad, concedemos más importancia al hallazgo de nuevos conceptos y perspectivas doctrinales que al minucioso recuento de "hechos", cuyo sesgo adivina fácilmente de un solo vistazo el talento creador, sin necesidad de recurrir a la divertida bagatela de contar, recontar, pesar, medir y calibrar respuestas a *tests*, con que es uso sentar ahora fama de zahorí en el campo de las ciencias del hombre.

Porque ocurre siempre que el trabajo experimental, único a que suelen conceder categoría "científica" los rectores hodiernos de la Psicología y la Pedagogía, no es más que labor menuda de "comprobación"—frecuentemente inválida y en no pocas ocasiones redundante—de "hipótesis directrices" elaboradas por la inteligencia creadora, a tal punto que, cuando falla ésta, los tinglados experimentales no funcionan o trabajan en el vacío.

El postulado de la "transferencia" de lo aprendido—por otra parte limitado "doble" experimental de la vieja doctrina de la "educación formal"—y sus consecuencias didácticas son, hasta cierto punto, un descubrimiento de la investigación pedagógica; pero no lo son menos, sino más, atendiendo a su fecundidad y rango, el hallazgo del valor de la embocadura afectiva en la relación maestro-alumno y en la facilidad o dificultad para el propio aprendizaje, y con motivo mayor, la doctrina de la formación en cuanto *relación humana específica*, personal y personalizadora, o la teoría de la *atmósfera axiológica* indispensable a la educación, con sus implicaciones sociales.

Entendida la investigación pedagógica con esta amplitud—subordinando, como es de rigor, la "tecnológica" y medial a la "doctrinal" y final—, es de justicia confesar que España pesa relativamente poco sobre las ideas pedagógicas. Otra cosa sería decir que poseemos un enorme ímpetu fundacional y sería exacto, asimismo, afirmar que tenemos en nuestro catolicismo el acervo de verdades últimas necesario para dotar a la educación de seguro y firme rumbo. No obstante, creemos que respondería a la verdad decir que, en lo que respecta al "fundacionalismo" no siempre el impulso inicial va acompañado de una lúcida conciencia de los medios a emplear, y en cuanto al tesoro debido a la fe y su explicitación teológica, baste considerar el afán

con que en otros países se entregan los pedagogos católicos a la "explicación", "concreción" y "actualización" de los principios elaborados por la tradición y el magisterio de la Iglesia para advertir la conveniencia de "ilustrar" las convicciones en que España justamente destaca con aquellas pesquisas y doctrinas que les tributan el valioso "obsequio racional" de sus esclarecimientos, que no son sino magníficas y fecundas comprobaciones.

La consulta de cualquier repertorio internacional de publicaciones pedagógicas es suficiente para probar la tesis de la modestia de nuestra producción doctrinal, confirmada, por otra parte, cuando se compara la cantidad y calidad de las aportaciones españolas a Congresos de Psicología del niño y Pedagogía, con las procedentes de otras naciones.

3.

En estrecha relación con este hecho se encuentra otro: la escasez de nuestras publicaciones pedagógicas. Hablamos, claro está, de las que poseen rango científico, no de los textos escolares, aunque algunos de ellos, si innovan de verdad, remozando las viejas metodologías, tendrían derecho a entrar en cuenta aquí.

En cualquier país, ya se trate de Pedagogía o de otra ciencia cualquiera, el número de traducciones supera siempre al de obras debidas a la minerva nacional. En España es muy parva la producción original, pero acaso lo sea más la traducción de obras ajenas. Editoriales que antaño mantenían un ritmo de publicación de traducciones análogo, y aun superior, al de muchos países europeos, apenas dan al mercado hoy ninguna obra, ni de casa ni de fuera. Entristece comparar nuestra bibliografía pedagógica actual con la de Francia o la de Italia, así por el número como por la calidad.

Es cierto que cada día aumentan—al compás de una enseñanza de los idiomas necesitada de urgente renovación en más de un sentido—los estudiosos de la Pedagogía que pueden consultar libros extranjeros en su lengua original. Pero la posesión de lenguas vale sólo en cuanto herramienta al servicio de unos criterios orientadores y a una capacidad de asimilación y recreación, y no estamos muy seguros de que la mayor parte de los libros consultados no obedezcan a direcciones de la Ciencia de la Educación concordantes con la aplicación al campo axiológico de los métodos científico-naturales. Si ocurre así, no vemos bien qué beneficios podrá reportar a la Pedagogía nacional el empeño de vaciarla en moldes aptos para pueblos más dados al positivismo y al pragmatismo que este buen pueblo nuestro, idealista y espiritualista, más que el que más. Probablemente se opera de esta suerte contra las líneas maestras del genio nacional, y no hay Pedagogía posible cuando sus inspiradores se afanan, sin saberlo, en remar mentalmente contra la corriente peculiar del espíritu del pueblo al que intentan formar. (Se ha hablado mucho contra el injerto krausista, y con razón; pero creemos debiera llamarse la atención sobre el peligro que supone la orientación de nuestra Pedagogía en un sentido experimental y pragmatista, apropiado para gentes que lleven disuelta en la sangre menos "teoría" griega y menos "sistema" latino, como probó Vasconcelos en un libro importante.)

Por otra parte, tal dirección científica tiene mucho

menos valor del que se obstinan en conferirle sus partidarios. Es evidente que, frente a la rutina y la improvisación, frente al tanteo ciego y al acierto casual, la Pedagogía experimental proporciona instrumentos "objetivos" de trabajo intelectual. Incluso estamos dispuestos a conceder que constituye un antídoto saludable contra la utilización de ese "librillo" que cada profesor y cada maestro españoles están dispuestos siempre a emplear. Pero, ¡cuidado!, que de eso a proclamar como válida esta igualdad *Pedagogía = Pedagogía experimental* o empírica, media un abismo insalvable, pues los medios son lícitos y consistentes en cuanto se adecuan a los fines, y son éstos los que deciden tanto la selección como el empleo de aquéllos.

Si comparamos las revistas pedagógicas francesas o italianas con las nuestras, el resultado es lamentable. Oscilantes entre lo experimental y lo organizativo, como polos únicos de la temática educativa, las revistas pedagógicas españolas apenas dedican espacio a los problemas-clave de la formación de niños y jóvenes. Es innegable que si no hay más revistas es porque es un mal negocio publicarlas, faltos los posibles lectores de huelgo, de medios y de curiosidad para las cuestiones pedagógicas. Se lee poco y lo que se lee encuentra barreras prontas en cuanto tema y estilo se acomodan en vigor y rigor al gálbido de la pura teoría. Se pide "claridad", es decir, "superficialidad", ya que pocas veces en la doctrina, como en las aguas, pueden unirse lo claro y lo profundo.

Si queremos una prueba de todo esto, contemos con los dedos de una mano las conferencias sobre "doctrina pedagógica"—no sobre "informaciones descriptivas"—que se dan en España anualmente. Nos sobrarían seguramente todos los dedos. ¿Hacen falta más demostraciones de la debilidad científica y social de nuestra Pedagogía?

4.

La desembocadura natural de estos hechos es la reducción de horizontes que padece la Pedagogía entre nosotros. Tal reducción opera en un doble sentido: carencia de curiosidad desinteresada, es decir, "científica", hacia lo que se piensa y se hace fuera, y falta de probabilidades y deseos de coordinar esfuerzos dispersos para vitalizar una doctrina enclenque.

Si prescindimos, por poco adecuada, de la difícil simbiosis entre una ontología de corte escolástico, pero entregada con exceso al juego "descarnado" de las abstracciones, y un experimentalismo de sentido radicalmente opuesto, ¿qué queda en el campo español actual de la "investigación" pedagógica?

Este maridaje curioso precisaría de más amplios análisis. Apretadamente, indiquemos que si la razón especulativa, ebria con sus esquemas y sus deducciones, corre el riesgo de alejarse astronómicamente del "hombre real", al que su "situación" le obliga a "flexiones" que la razón no conoce (lo que equivale a decir que se pierde de vista el "alumno", con su peculiar "ser", para atender a un "debe ser", que tampoco es el ético, sino el "abstracto"), la "objetividad" de que blasona el experimentalismo suele parar en la consideración de los "actos humanos" como "hechos físicos", olvidando que en toda vivencia auténtica lo más hondo es inobjetivable, como ha dicho recientemente Madinier, y

que tal "objetivismo" no es más que "cosificación" del hombre, pecado capital de toda Ciencia del Espíritu que adopta los métodos de las Ciencias de la Naturaleza.

Este monoideísmo se refleja en la parcialidad de la temática pedagógica de nuestras publicaciones, de las que suelen estar ausentes la mayor parte de los grandes problemas de la Ciencia de la Educación. He aquí algunos de ellos:

1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO

Falta lastre filosófico a nuestra Pedagogía actual. Al decir esto, tenemos en cuenta que abundan las distinciones, a veces muy sutiles y no siempre traídas a cuento, entre "potencia" y "acto", "sustancia" y "accidente" y demás entes de la Metafísica tradicional. Lo que echamos totalmente de menos es una Antropología filosófica sin la cual no hay posible fundamentación de la educación. Tal Antropología no se construye "hoy" con sólo sutilezas y esquematizaciones: es preciso llenar los esquemas de realidad, y creemos que ésta es una de las exigencias primarias de la Filosofía de hoy. El existencialismo, en sus versiones cristianas, no es una tontería, ni siquiera una casualidad, como no lo es tampoco el historicismo. Tomados al pie de la letra, pueden probablemente ser erróneos. Pero ¿qué duda cabe que todas las Ciencias del hombre claman a gritos por una fundamentación filosófica y que tal fundamentación no puede ser dada sino por una Antropología que "incorpore" cuanto de acertado aportan la "consideración histórica" del ser humano, su concreción "situacional" y sus inserciones sociales? Todo ello sin detrimento alguno del último fin, que permanece puro y claro, aunque hayamos de tomar en cuenta las "determinaciones" y "tareas" inherentes al hombre mientras dura su *status viae*.

Esa Antropología filosófica, matriz de una Antropología cultural de vuelo muy amplio, que empieza ya a ser como la *Summa* de los conocimientos atañedores al hombre, tiene que ser la base de toda doctrina de la educación. Nada de esto vemos en nuestro panorama pedagógico.

2. LA VISIÓN HISTÓRICA

Flotante en un mundo de abstracciones y "experiencias", nuestra Pedagogía está aquejada también de falta de visión histórica. La Historia de la Pedagogía española está por hacer. No puede tomarse por tal un manualito de 1903, no sólo anacrónico, sino carente de perspectiva y ayuno de investigación personal. Hemos dicho varias veces, en distintos lugares, que escribir esa Historia debe ser empeño de honor de la España recobrada para su propio espíritu. Ya sabemos que no puede ser acometida hoy, con sólo proponérselo. No tenemos monografías apenas, exceptuando las meritorias de los padres Iriarte y González Olmedo sobre Huarte de San Juan, Nebrija y Juan Bonifacio y algún estudio suelto, no siempre afortunado. Pero ¿existe algún Seminario que se haya propuesto la tarea de ir desbrozando el camino, distribuyendo asuntos, proporcionando a los curiosos de estos temas biblio-

grafía adecuada, trazando, incluso, cuadros generales de épocas (la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco, el siglo XVIII, etc.), para lo cual basta una formación suficiente de Filosofía e Historia de la Cultura? ¿Qué publicación periódica ha tomado esta inaplazable labor como motivo predominante de sus preocupaciones?

Y aquí los temas abundan, pues se trata de un campo casi virgen. Señalemos solamente dos, de innegable importancia, prescindiendo de la reconsideración y valoración actual de figuras señeras como las de Vives, Séneca y Quintiliano. Uno se refiere a la vinculación doctrinal entre Pedagogía y Política. Desde los *Espejuelos* medievales a nuestros tratadistas de *Educación de Príncipes*, el pensamiento español ha percibido siempre la relación existente entre conducir a un pueblo y conducir a un niño. Exceptuando un artículo publicado por Torcuato Fernández Miranda en la *Revista del Instituto de Estudios Políticos* y algún otro trabajo de perspectiva estrictamente pedagógica, nadie se ha ocupado de explorar un tema tan digno de ser puesto al día en cuanto síntesis de política y educación. La otra cuestión se refiere a la historia de nuestra Psicología y sus relaciones con las doctrinas educativas. No es, ni mucho menos, un azar que el pensamiento español haya vuelto una y otra vez a estudiar la vida afectiva, desde que en el siglo XIII Arnaldo de Vilanova escribió su *De amore heroico*. Luego el infante don Juan Manuel, el bachiller Alfonso de la Torre, Vives, Fox Morcillo, Oliva Sabuco, Andrés Piquer y el deán Martí han escrito libros cuyo estudio coordinado, en relación con nuestra psicología nacional y con su influjo sobre la educación, espera la mano que desvele sus secretos. Lo mismo pudiéramos decir respecto de la bibliografía española sobre "el ingenio", forma muy nuestra de enfocar y considerar la inteligencia y probablemente conexiónada con el "vitalismo" que nos caracteriza. Pero los asuntos no pueden ser ni siquiera mencionados. Tal es su profusión.

Signo y prueba del abandono en que tenemos la Historia de la Educación es la respuesta que me dió, no hace mucho, un joven catedrático de Pedagogía de una Escuela del Magisterio, al estimularle a estudiar nuestros clásicos: "No me interesa nada la Historia. Creo que con las tareas propias de nuestro tiempo nos sobra trabajo..." Ignoraba que para no correr tras el último figurín extranjero y para dotar a la propia visión de una perspectiva sanamente relativista nada hay como el estudio de la Historia.

3. LA SOCIOMETRÍA

La "dimensión social" del hombre es una de las ideas que están renovando más profundamente y ensanchando más el horizonte de las Ciencias del Espíritu. De George M. Mead a Buytendijk; del existencialismo de Marcel a los tratadistas de Política y Sociología, el concepto de "lo social", libre de gangas "benéficas" y "partisanas", está revolucionando la Psicología y la Pedagogía. Ahí están la Psicología Social y la Sociología aplicada a la Educación esperando de los españoles interés y estudio. La Sociometría de Moreno, al orden del día entre los pedagogos italianos y franceses, sólo ha sido objeto en España, que sepamos, de un ligero estudio nuestro—pura "noticia", más bien—en la Uni-

versidad Internacional "Menéndez Pelayo" el año 1954, en Santander. A pesar del temor de los individualistas, que esgrimen no se sabe bien qué riesgos de "colectivismo" en estas doctrinas, es evidente que están llamadas a fecundar los puntos de vista tradicionales, tanto en lo relativo a la disciplina como al perfil y modalidades de la convivencia educativa. ¿No está hoy sometiéndose a estrecha revisión el concepto de "emulación", y no es la aportación sociológica la mantenedora de esta corriente? Mas si la insolidaridad ibérica es reforzada por los pedagogos, no acertamos a ver ni cómo se justifican ante sí mismos ni en qué medida van a contribuir a trocar el "espíritu de competición", característico de nuestra educación y nuestra vida social, por el "espíritu de cooperación", base del auténtico patriotismo, que no es grito, ni frenesí, ni transporte individuales, sino un sano y eficaz "arrimar el hombro" para edificar a España.

4. ESCUELA Y VIDA

La implicación del hombre en una compleja "estructura" está corrigiendo la visión liberal de la educación y enriqueciéndola con aportaciones de varia procedencia. Así, la Pedagogía, tanto como la Sociología, la Economía y la Política, necesita conocer hoy al detalle la "circunstancia social" del niño, y la educación no sólo está "politizando" en todas partes, se quiera o se deteste, sino que está incorporando maneras y medios procedentes de campos otrora considerados extrapedagógicos. Desde el estudio, mediante encuestas sociográficopedagógicas, del ambiente hasta la vigencia de Instituciones asistenciales como el Comedor, el Ropero, etc., la escuela se está imbricando en la vida. ¿Qué hacemos, desde el campo doctrinal, para dirigir y orientar esta evolución? ¿Dónde están los Cuestionarios para estudiar los ambientes rural, urbano y suburbano, no con el afán de "fichar" realidades, sino de conocerlas, dirigirlas y perfeccionarlas?

5. LIBERTAD Y AUTORIDAD.

ESCUELA ACTIVA

Liberalismo, autoritarismo y autogobierno se debaten en la última posguerra para llevarse la palma en la formación de las nuevas generaciones. Libros y revistas sirven de palenque a esta gran polémica, de la que están saliendo principios que renuevan muchas de las concepciones y prácticas educativas tradicionales. Otro tanto ocurre con la discusión del postulado de la "escuela activa", al que sirve de sostén doctrinal considerable el "operacionismo" de Piaget, impugnado ahora fuertemente por buen número de pedagogos, sobre todo italianos. ¿En qué medida nuestras revistas acogen tal problemática pronunciando en ellas la palabra española?

6. HUMANISMO Y ESPECIALISMO

Humanismo y pragmatismo contienden en el área final de la educación primaria, sin que se pongan de acuerdo los partidarios de ahondar la "cultura general" desinteresada, y los voceros de la temprana inicia-

ción profesional. En España se ha implantado el cuarto período sin que haya sido objeto de ninguna observación, mucho más que por asentimiento, por atonía. En todas partes se discuten el número y el momento de bifurcación de los bachilleratos, aduciéndose diversas razones en pro y en contra del Bachillerato técnico, no digamos en relación con las Universidades Laborales. ¿Cuántos diálogos han suscitado en España estos importantes problemas?

7. EDUCACIÓN AFECTIVA

Desde que Spitz creó el concepto de "hospitalismo", cuyas consecuencias estudió Bolwy en una obra fundamental—que va a ser traducida... en América, como tantas otras—, el papel de la afectividad en la forja de la personalidad ha revelado ser sobresaliente. En íntima relación con el problema de la suficiencia afectiva y su correlato psicopedagógico: el "sentimiento de seguridad", se encuentran dos de índole práctica: la preparación adecuada de las maestras de escuelas maternas y de párvulos y la necesidad de cambiar la estructura y funcionamiento de los internados numerosos y regimentados, particularmente cuando se trata de huérfanos con fuerte déficit afectivo. Salvo alguna tímida alusión, nuestras revistas no se han ocupado de tales temas, probablemente de los más en auge en todos los países, y ello es tanto más de lamentar cuanto que en las dos aplicaciones mencionadas hay no poco que reformar entre nosotros.

8. EDUCACIÓN DE ANORMALES

Por el camino de la Psicología y del diagnóstico y tratamiento de los niños anormales, médicos, psiquiatras y educadores colaboran ampliamente en todos los países extranjeros. No sólo la función de los Servicios Médico-Escolares, en mantillas en España, sirve de lazo de unión a unos y otros, sino obras de colaboración científico-social, tales como la que lleva a cabo en París L'Ecole des Parents, donde una mujer de talento y sensibilidad, madame Vérine, ha conseguido que las más destacadas figuras de la Psiquiatría infantil de Francia—Heuyer, Diatkine, Robin, Levobici, Dublaineau, etc.—trabajen del brazo de psicólogos y pedagogos en una labor, llena de interés y eficacia, de "reeducación psicológica" de los padres. Nada se ha hecho en sentido análogo entre nosotros. Pero ¿existen en España psiquiatras infantiles?

9. TUTELA DE MENORES

Por debilidad e impopularidad de la Pedagogía, los Tribunales Tutelares de Menores están más de una vez en manos de personas sin especial preparación psicológica ni educativa. No es excepción a esta afirmación el hecho de que los de Madrid y Barcelona estén presididos por letrados, pues no es la criminología quien tiene que decir su palabra aquí, ya que no se trata, en realidad, de "delitos", sino de desviaciones de la conducta achacables a una constelación familiar deficiente, que en manera alguna se corrigen con severidades extemporáneas, ni con el almacenamiento de

"asociales" aquejados de muy diversas taras y defectos, sino con una reeducación apropiada a la índole de sus déficits caracteriales y la indispensable atmósfera educativa de "individualización" y de "comprensión". ¿Hay en España algún Chazal?

10. LA PSICOLOGÍA

Pese a la moda, que comienza a hacer objeto de sus afecciones a la Psicología, a tal punto que, por fallo de los fundamentos, corremos el peligro de conceder patente de educador a cualquier aficionado a la experimentación psicológica, ¿qué escuelas son conocidas del lector de libros y revistas españoles? Ni el conductismo, ni la psicología de la forma, ni la reflexología, ni la teoría de la intuición, ni la psicología social y etnográfica, ni la psicología diferencial, *strictu sensu*, son cultivadas, ni siquiera divulgadas, entre nosotros, que solemos pagarnos del experimentalismo y sentimientos asombro algo paleta ante el cálculo factorial de Spearman, de Thurstone y de Catell. Del psicoanálisis no se habla, a efectos pedagógicos, con olvido de que postulados suyos constituyen hoy para muchos psicólogos católicos pivotes indispensables, como, por ejemplo, el principio de la "asunción del fracaso", en cuanto síntoma de maduración de la personalidad. No somos nosotros, sino el padre Gemelli, quien ha dicho: "El camino a seguir para construir una caracterología útil ha sido mostrado por Sigmund Freud", y numerosos profesionales cristianos de la Psicología (Badouin, Berge, Robin, Durand, Nuttin, Odier, etc.) han incorporado resultados de la práctica psicoanalítica, aunque rechacen, como es lógico, el pansexualismo y la reducción de la vida psíquica en sus "profundidades" a la dialéctica ciega de los instintos. En cuanto a la fenomenología, de corte más o menos existencialista, nosotros no hemos conseguido ver en nuestros pedagogos una cita siquiera de obras fundamentales—bien que discutibles en muchos de sus puntos—, como la *Phénoménologie de la perception*, de Merleau-Ponty; la *Philosophie de la volonté*, de Paul Ricoeur; *La réciprocité des consciences*, de Maurice Nedoncelle, o la *Phénoménologie de la récontre*, de Buytendijk, en las que encontramos no pocos "hechos nuevos" (aunque no recurran al experimento) que abren perspectivas inéditas para la teoría y la práctica de la educación.

11. LA INTEGRACIÓN HUMANA

Más allá de cualquier metodología didáctica y de todo intento organizativo—la organización sólo es lúcida cuando emana de una doctrina educativa subyacente, ya que lo "administrativo" tiene carácter puramente instrumental—están los temas decisivos de la formación humana, que no es cuestión de programas, ni de libros de texto, ni de ejercicios de oposición, ni de aparato legislativo. Probablemente el achaque más serio de nuestra Pedagogía durante los últimos cuarenta años es su monomanía "instrumental", cuando no "superficial", que convierte la necesidad de reformar en la búsqueda de "recetas" de urgencia, olvidando que, por encima de Cuestionarios y exámenes, de

diplomas y de accesos a carreras determinadas, están los problemas relativos a la triple integración humana: personal, social, sobrenatural del alumno.

12. ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL

La orientación profesional, por ejemplo, desvela a unos cuantos psicólogos; pero ¿se tienen suficientemente en cuenta las cuestiones básicas de la orientación, que no se refieren a las puras "aptitudes", sino a una "vocación" que en manera alguna se deja encadenar en uno o varios *tests* sobre preferencias profesionales, ni en el manejo de artilugios, todo lo perfecto que se quiera, porque implica el *engagement* total del joven en una "manera de vida", irreducible a ringorranos experimentales, ya que se trata de una "acomodación radical" entre hombre y profesión? Es del campo de la psicología católica de donde proceden los toques de atención más fuertes en este sentido, como puede verse en el reciente libro del doctor René Biot, *Et toi... que vas-tu faire?*

Para la orientación escolar y profesional no basta con determinar el "tipo psicológico" del sujeto. La propensión actual al "fichaje" parece satisfacerse en cuanto ha llegado a decir respecto de cada alumno: "Este es un idealista; éste, un deprimido; éste, un inestable, etc." Lo importante es "individualizar" psicología y educación, sin por ello prescindir de cuadros generales de disciplina y dirección educativa. Pero tal individualización en manera alguna se logra con curvas, *tests* y gráficas (que jamás dan el "ser" del niño o del adolescente, sino sólo su "residuo objetivable"), sino mediante la penetrante mirada del educador nato, que sabe dar a su clase el aliento estimulante de una convivencia basada en el amor. No funcionarios "tecnificados", por muy expertos que sean en Psicología experimental, sino maestros y profesores llenos de entusiasmo creador, es lo que necesitamos y lo que necesitan niños y adolescentes.

Claro que no basta la intuición ni el empeño: es necesaria la comprensión de quien no cesa de estudiar para eso, para "comprender" (de *cum prehendere*). A tal punto es ello cierto, que hasta el cultivo de las virtudes requiere una propiciación educativa, llena de tacto y de buen juicio. Hay una propedéutica de los dones más altos y una preparación de los accesos psíquicos para que encuentren llanos los caminos: la fe, la esperanza y la caridad, la humildad y la autenticidad. ¿Qué ha hecho nuestra Pedagogía para una educación del perdón y del renunciamiento, semejante a la de Henri Bissonnier? ¿Qué para una educación de la esperanza, como la que diseña admirablemente el Abbé Lochet? ¿Qué para el ahondamiento educativo de los sentimientos de asombro y respeto, a los que concede tan justa importancia "seminal" Madeleine Lambert, y para la pedagogía de la caridad, que una religiosa, sor Margueritte, perfila, apoyándose precisamente en datos psicoanalíticos, en el último número de *Catéchistes?*

13. EL PROBLEMA DE LAS SANCIONES

El autor cuya obra ha sido objeto de mayor número de traducciones en el quinquenio 1949-53 es Maka-

renko. Tenemos que disentir totalmente de los fines de su "colectividad pedagógica". Pero ¿no son dignas de reflexión sus concepciones respecto de la emulación de grupos y de la aplicación de los premios y castigos? Ahora bien: ¿Es siquiera conocido entre nosotros?

LAS CAUSAS

1.

Todo hecho humano obedece a un complejo de causas. El estado de nuestros estudios pedagógicos no es una excepción. De estas causas, unas son remotas y sirven como de fondo, en tanto otras avanzan sobre el escenario histórico para declamar su papel, casi siempre menos decisivo que el del coro anónimo.

La causa remota más importante del fenómeno que estudiamos se encuentra, a nuestro ver, en la propia psicología nacional. "España no es tierra de pedagogos", dijo una vez un historiador español. No nos atreveríamos a ir tan lejos. Lo que está claro para nosotros es que no es país donde los pedagogos y lo pedagógico tengan predicamento. El pedagogo opera sobre un *ser*, que quiere llevar a un *deber ser*, para lo cual es esencial el método, que es, ante todo, plan, previsión, organización de acciones encaminadas a un fin dado, y nosotros somos poco organizadores y poco previsores. Cuando la organización exige esfuerzos plurales, maravilla ver cómo el individualismo ibérico irrumpe en los cuadros, salta las barreras y se lanza a un tipo de acción insolidaria, en la que cada uno suele "hacer la guerra por su cuenta". Si la organización y el planeamiento previo se refieren a la acción individual, sea por confianza en las propias fuerzas, sea por predominio de la voluntad sobre el entendimiento, la actuación acostumbra ser improvisada, fiando a la prisa y al ímpetu lo que nos niega un plan inexistente o inmaturo. La voluntad discontinua en que alternan pereza y frenesí, turbulencia y apatía, urge a la prisa para que alcance objetivos que no puede darnos la acción reglada y obediente al método.

Pueblo hecho para mandar, somos un poco reacios a la conducción, a la ayuda a los otros, en que consiste la esencia del fenómeno educativo. Raza de "poseedores"—alcanzar la verdad es para nosotros "poseerla"—, preferimos con mucho el *tener* a los demás, a *sostenerlos*; y tal es fundamentalmente la educación, según la etimología del verbo hebreo que sirve para designarla. El "diálogo", que condiciona la acción educativa (y la docente, que le sirve de medio), se aviene mal con el "monólogo", la inesquivable manera nuestra. (El "soliloquio" en que Vossler encontró el manantial de nuestra mejor poesía, forma expresiva de un pueblo poco "social".) Pero la educación es radicalmente "contar con los otros", no para "imponerles" nuestra verdad y nuestra voluntad, sino "para hacer aflorar las suyas", y eso no cuadra con nuestro temperamento tanto como el sojuzgar y el someter. No es una casualidad que la educación espontánea se inspire en el "principio de autoridad" centrado sobre la disciplina del "garrotazo y tente tieso" y la didáctica de "la letra con sagre entra". Tampoco es un capricho del azar que tramos importantes de nuestra docencia se aferren a la "ley de la materia de estudio",

ignorando la "ley del alumno", ni que se compartimenten aislándose y abroquelándose no ya por grados, sino hasta por asignaturas.

La cuestión se complica si pensamos en que todo eso procede de una fuente común: el pensar afectivo", lleno siempre de "razones que la razón desconoce". No nos mueven las ideas, sino los hombres, esto es, las atracciones y repulsiones nacidas de la simpatía y la antipatía, tan fuertes y tan difícilmente manejables mediante expedientes "ideológicos" y "pedagógicos", como demuestran la "devotio ibérica", el caciquismo y las recomendaciones, para no citar más que tres fenómenos de ayer y de mañana. De ahí nuestra propensión iliteraria, por lo que cuando Larra en 1830 decía con amargura romántica: "Escribir en Madrid es llorar"; y cuando *Azorín* en sus *Lecturas españolas* ponía su esperanza en que contásemos con "millares y millares de hombres ávidos de conocer y comprender", su patética primaba sobre su lógica, cosa que no hubiera ocurrido si hubieran tenido en cuenta nuestro afectivismo, que lleva a los mismos "sabios" a incurrir en "delitos contra la verdad", a la que dicen idolatrar por "culto al hombre". Pero no es de este lugar el análisis de nuestro peculiar "humanismo". Lo que sí es prudente cuando se habla o se escribe entre nosotros es no abrigar demasiadas ilusiones sobre la eficacia social de las ideas.

2.

Esta falta de permeabilidad para las ideas sirve de fondo a manifestaciones más ostensibles, que no son sino resonadores y concreciones de aquella actitud radical. (¿Inmodificable? Contesten los pedagogos enamorados, no de las entelequias esquemáticas, sino de su patria y de sus hombres.)

Del espontaneísmo—imprevisión, inorganización, insolidaridad—al naturalismo no hay más que un paso, y yo he procurado demostrar en un estudio reciente que cuando Quevedo, en *La hora de todos y la fortuna con seso*, arremete contra los estudios que un cristiano renegado propone introducir en la corte del *Gran Turco*, no hace sino formular alegóricamente, y como con sordina, el resultado del viejo debate español entre las "armas y las letras", en el que otro intelectual, Fernández de Navarrete, había intervenido dando la razón a la espontaneidad contra la cultura. Lo que Quevedo y Navarrete balbucean va a convertirlo luego en principio completamente desarrollado Juan Jacobo Rousseau. (Sería interesante investigar la ecuación: instintos + pasiones = irracionalismo.)

Los grandes escritores españoles que han combatido abiertamente a la Pedagogía—veladamente, todo español es su enemigo, en cuanto enemigo del método—no han sido más que voceros de sentimientos generalizados. Así Ribera, cuando en 1913 dijo que "la Pedagogía sirve para que unos tontos enseñen a otros tontos"; Giménez Caballero, que en 1927, al comentar la aparición de *El libro del idioma*, de Luzuriaga, se dolía de tener que tomar en serio a la Pedagogía, y Unamuno, que en 1931 inventó la palabra "Anti-pedagogía" como ciencia digna, de acuerdo con un ensayo suyo de 1907 en el que proclamó la primacía de la "cardíaca" sobre la "lógica". Nada tiene de particular que un joven e ilustre profesor universitario

opinase un día ante nosotros que los métodos de enseñanza sirven sólo para los alumnos mediocres, pues los talentos se abren sus propios caminos. Olvidaba que el porcentaje de auténticos talentos es reducidísimo... incluso en las universidades, y que talentos y mediocridades rendirían más si toda nuestra docencia se habituase menos a la repetición que a la creación, al memorismo menos que a la actividad investigadora y a la construcción de síntesis personales, salvo honrosas y escasas excepciones que confirman la regla. ¡Todavía son actuales entre nosotros las críticas renacentistas contra el verbalismo medieval y contra el "orbilianismo"!

3.

Aparte la imprevisión y la espontaneidad—salvadas, cuando se puede, con prisa y con "furia", esa furia española cuya canalización cooperadora es uno de nuestros grandes problemas pedagógicos—, hay otro factor de importancia en la génesis de la impopularidad de la Pedagogía. Nos referimos a la falta de sensibilidad y comprensión hacia los niños. Claro está que cada padre y cada madre "sienten" cuanto atañe a sus hijos. Para ello no hay más que oír la voz del instinto, y esa voz, como la de las pasiones, su aliada, resuena poderosamente en el alma del español. El problema comienza cuando el instinto ha de ser superado y conducido mediante la reflexión, hecho que ocurre cuando de "nuestros niños" tenemos que elevarnos a "los niños" en general, a "los niños de España". Entonces las cosas cambian mucho. Me figuro que, junto a las exigencias de superación del instinto mediante la reflexión, poco accesibles al español medio, juega aquí también una falla de nuestra sensibilidad. No estoy muy seguro de que afán de dominio y capacidad de ternura puedan convivir fácilmente, y el español ha nacido para dominar. A veces pienso si no habrá un inevitable pliegue de "dureza afectiva" en la actitud dominadora, al que podría atribuirse la debilidad y convencionalismo de nuestra "poesía para niños" (que no es lo mismo que "poesía sobre los niños"), así como la falta de bibliotecas infantiles "adecuadas", de publicaciones infantiles "finas" y de parques en que nuestros niños puedan vivir el mundo alado de sus juegos y sus sueños. La "opinión pública" en cuestiones pedagógicas no se manifiesta, porque no existe.

Consecuencia de ello son los modos erróneos, en general, de la pedagogía espontánea—familiar y escolar—. Padres y profesores suelen calificar de "malo" al alumno con suficiente personalidad para no someterse fácilmente al rigor de una disciplina frecuentísimamente rígida y dura. De ahí los castigos en que abundan modos que buscan la "sumisión" del niño a los reglamentos, en vez de adecuar los reglamentos a la peculiaridad del niño, castigos que oscilan entre el palo, el ayuno y el encierro, además de una desconsideración radical, que enajena toda posibilidad de mejoramiento, porque elimina el clima de respeto y de amor, sin el cual la "educación es mera "domesticación". No tengo ninguna duda al afirmar que este régimen consuetudinario engendra "inadaptados sociales", que se vengan, al llegar a adultos, de una educación "sometedora y brutal" (hay brutalidad incluso cuando no se

apela a los castigos corporales) dominando a los demás, en vez de convivir armónicamente con ellos en una tarea de cooperación y colaboración.

4.

Todo ello conduce a la descalificación científica de la Pedagogía. En virtud de ella, los estudios pedagógicos se han remansado durante cien años en el grado primario, menester de maestros e inspectores que jamás gozaron de gran consideración social, y ahí está el casticísimo "género chico" para demostrarlo ampliamente. Los profesionales de los restantes grados docentes no saludan siquiera la Pedagogía, convencidos, sin duda, como el catedrático antes citado, de que para los talentos no hay método válido y de que les basta atenerse a la legalidad interna de la asignatura, muy distinta de la legalidad psicológica del alumno, sobre todo hasta los quince años.

La reciente incorporación de la Pedagogía a la Universidad, ¿ha remediado estos males? Ello sólo podría haber ocurrido si se hubiesen cumplido dos condiciones, además de alguna que no hace falta mencionar:

a) Que supusiera, no una incorporación legal, sino científica, y al mismo nivel de las demás enseñanzas universitarias, al menos en el espíritu de los claustros.

b) Que se hubiera traducido en la exigencia de que todos los docentes, de cualquiera condición y grado, estudiasen Pedagogía general, Psicología del alumno y Metodología.

Yo dudo mucho que se haya cumplido la primera condición. La segunda ya sabemos que no se da, cuando hasta Portugal nos da ejemplo en este orden de cosas.

5.

La descalificación universitaria de los estudios pedagógicos, sobre cuya calidad científica y necesidad general nos parece que tienen muchas dudas los profesores españoles, origina dos hechos, a cuál más importantes:

a) Desarticula la docencia nacional en dos tramos distintos y distantes: de un lado, los primarios, únicos que se ocupan en materias educativas; de otro, los universitarios, ejerzan la enseñanza en Institutos o en Universidades. Son dos grupos que, en materia didáctica—que es la "suya"—, hablan distintos idiomas, sin la posibilidad de un esperanto mediador. Muchos males derivan de aquí.

b) Por otra parte, y por efecto de una "propensión feudal" demasiado arraigada en un pueblo de dominadores, la Universidad no "desciende" a lo primario, para elevar su tono científico, para abrir caminos de acceso a los estudios superiores a maestros y alumnos de las escuelas elementales, para perfeccionar sus procedimientos didácticos, pues sería obligado que el profesor de una materia en la Universidad fuera maestro, no sólo en cuanto a su contenido, sino también en cuanto a su metodología. Es curiosísimo el hecho de que el universitario español piense que sólo hay metodología de la investigación, ignorando la metodología de la enseñanza. ¡Como si el método heurístico mismo no iluminase también el método didáctico!...

Nadie comprende entre nosotros que un lingüista como Fernando Brunot reuniese en la Sorbona a pro-

fesionales del grado primario para enseñarles didáctica del idioma, o cómo Châtelet, profesor de Matemáticas en el mismo alto Centro, haya escrito libritos de iniciación al cálculo en las escuelas de párvulos. Por allá obra menos el "espíritu de linaje" aplicado a las actividades docentes.

Ilustra bien la posición española una anécdota recentísima. Gattegno, profesor de Matemáticas en la Universidad de Londres, recogiendo sugerencias de un inspector primario belga, Cuisinaire, viene ocupándose hace algún tiempo en la metodología escolar del cálculo. Hace mes y medio llegó a España, verificando demostraciones ante un reducido número de curiosos de estas cuestiones. Un catedrático español de Instituto le presentó a uno de nuestros pedagogos, destacando la significación del rasgo consistente en "descender" desde la altura de la Matemática superior a la modestia de la Enseñanza Primaria. Gattegno se irritó entonces, reivindicando brillantemente la trascendencia de la iniciación matemática y considerándose honrado con haber llegado a los niños...

6.

Nada tiene de extraño después de lo dicho que un abismo de "rango" separe a universitarios y a primarios, es decir, a no creyentes y creyentes en la Pedagogía. Los que a ella se dedican, descalificados, como su ciencia, moran en una especie de "gettho" o arrabal "científico", especie curiosa de "universo concentracionario" del que no se puede salir para entablar diálogo con la "investigación" y la "alta cultura".

El soliloquio a que tiende nuestra "soledad" se dobla aquí de un forzado monólogo de carácter profesional, "soledad de muchos en compañía", que hablan y predicán entre sí, sin que sus esfuerzos lleguen a traducirse en una acción social y nacionalmente eficaz, en orden a la dignificación de lo educativo y a la elevación de nivel de la Pedagogía española. Ninguna huella exterior, como no sea la sonrisa conmisericordiosa, suele acompañar a sus monólogos y a sus lamentaciones. Habría que cambiar una mentalidad para la cual saber Numismática o Entomología "vale", pero saber Pedagogía carece de valor. Caso único entre los pueblos cultos.

LOS REMEDIOS

1.

Del diagnóstico de las más agudas dolencias que padece la Pedagogía nacional se desprende la extrema dificultad de un tratamiento eficaz. Habría que cambiar en buena parte determinadas "maneras" de la psicología española, propósito cuya simple enunciación suele escandalizar a los profesionales del "casticismo". Por otra parte, semejante cambio precisaría de una acción bien planeada que, arrancando de la convicción de quienes podían decidirlo, tuviera los caracteres de sistematización y continuidad que suelen echarse de menos en nuestras empresas.

No es de esperar que los incrédulos en la Pedagogía puedan comprometerse en una acción de reforma que se sirva de programas y de instituciones, de métodos y de profesorado, en cuanto instrumentos al servicio

de una meta tan ambiciosa como difícil. Para ello sería necesario partir, no ya solamente de la imprescindible revalorización de la Pedagogía, sino de aquella concepción, que nos es muy cara, según la cual Pedagogía y Política son facetas de una sola actuación en beneficio del pueblo, conforme vieron los tratadistas españoles de la *Educación de Príncipes*. La educación es la política de dirección, de conducción, de una clase o grupo de alumnos, como la Política es la pedagogía, es decir, la conducción, de un país.

2.

Premisa necesaria para llegar un día a tales convenimientos ha de ser la generalización de los estudios pedagógicos a cuantos hayan de dedicarse a la enseñanza, ya se trate de catedráticos de Instituto, de profesores de Universidad o de catedráticos de Escuelas Especiales. El sofisma de que quien sabe una materia sabe enseñarla no es sofisma siquiera, sino un burdo error. Se impone el conocimiento de la Didáctica a todo el que haya de enseñar algo a alguien. El médico, el abogado o el ingeniero no tienen por qué conocerla..., a no ser para educar a sus hijos, cosa necesaria también. Pero en cuanto hayan de formar a otros médicos, abogados o ingenieros, necesitan estudiarla. No sólo Metodología, sino Psicología del adolescente y Pedagogía general, único modo de que puedan "gobernar" su clase mediante una disciplina adecuada, pues no basta el "mando", ni de eso se trata al educar; es necesario estimular al alumno, saber enamorarle de la ciencia, antes y por encima de obligarle a que memorice conocimientos. Estimamos que todo maestro, de cualquier grado, precisa conocer, por ejemplo, la distinción de Piaget entre "saber receptivo" y "saber operativo", distinción que produciría no pocas ventajas a sus alumnos.

Nada digamos de nuestra Enseñanza Media. Cuantas reformas se intenten—libros de texto, cuestionarios, etcétera—serán poco menos que inútiles en tanto los catedráticos desconozcan la Psicología, la Pedagogía y la Metodología... de la enseñanza (la de la investigación se aprende con más facilidad, y ésa sí que apenas la necesitan las inteligencias creadoras, pues que la superan y la innovan). La continuidad biológica y cronológica de los alumnos reclama una continuidad pedagógica y metodológica. Los niños son los mismos y tienen análogas exigencias didácticas, estén en el Instituto o permanezcan en la escuela primaria. Es inútil que el "feudalismo docente" quiera establecer cortes allí donde la vida es una. Mejor dicho, no es inútil: es desastroso para la nación por la inmensa cantidad de energías que derrocha una Enseñanza Media obstinada en remedar modos y aspiraciones de la Universidad, con olvido de que *actúa sobre niños*. Hay que aligerar el Plan; pero hay, además, que lastrear de Pedagogía la acción reformadora y la docente.

3.

Elemento esencial en la revalorización de la Pedagogía es el paulatino aumento de sus cátedras universitarias. Decimos paulatino porque no contamos con demasiados medios para una formación que, si ha de ser auténtica, no puede improvisarse. Por dos razones: porque la Pedagogía requiere una *madurez cultural superior* a la de otras muchas disciplinas. Si

no quiere ser un tecnólogo más, el pedagogo debe comenzar por ser filósofo. Sólo por la Filosofía puede llegarse a la Pedagogía. Y no sólo filósofo en el sentido de conocedor de los sistemas, sino en cuanto pensador original. Lo más serio—bien que discutible—que la Pedagogía española ha producido en el siglo xx es el ensayo de Ortega "Biología y Pedagogía o el *Quijote* en la escuela", publicado en el tomo III de *El Espectador*. Es Filosofía—¡y Teología!—lo que falta más a nuestra Pedagogía actual. Hay que añadir que la Filosofía es indispensable, pero no suficiente. Es necesario, además, conocer a fondo la Pedagogía.

Por otro lado, la formación de nuevos maestros sólo se logra en contacto con maestros de talla; en este caso, con filósofos que hayan desembocado en la Pedagogía, como Dewey, como Natorp, como Litt, como Nohl, como Spranger, como Stefanini, como Flores d'Arcais, como Casotti, como cien más que desde sus cátedras universitarias encienden las mentes de los educadores en la luz de sus ideas. (¡Cuidado! No se trata ahora—esta advertencia es exigida siempre por nuestro afectivismo—de discriminar doctrinas ni de valorar sistemas, sino simplemente de proclamar rangos de jerarquía científica, sea cualquiera la aceptación que merezcan sus creaciones.)

Habida cuenta de estas premisas, creemos que para ese aumento paulatino de cátedras universitarias—con el ideal de dotar de Secciones de Pedagogía a la mitad de las Facultades de Filosofía y Letras de España en un plazo de diez o quince años, por ejemplo—convendría traer a España uno o dos maestros extranjeros, universalmente consagrados, capaces de constituir escuela. Recordemos el origen de la reciente floración de economistas españoles y caeremos en la cuenta de que no hay mejor camino para impulsar los estudios pedagógicos.

Ya sé que el casticismo se rebela contra semejante propuesta. Pero no vemos ningún inconveniente en beneficiarnos de las enseñanzas ajenas para poder contar en breve con una pléyade de pedagogos capaces de impulsar la educación en España y crear sistemas que lleven su nombre por el mundo.

No bastaría con crear cátedras bien dotadas a cargo de dos maestros indiscutibles. Sería necesario que en *Laboratorios de Pedagogía* y en *Seminarios de Investigación*, por ellos dirigidos, además de en las indispensables *Escuelas Prácticas*, su acción encontrase los medios adecuados para el mejor rendimiento. Sólo así tendríamos en un plazo de cuatro o cinco años los universitarios calificados para ocupar las cátedras de Madrid y Barcelona, y, dentro de pocos más, los que pudieran desempeñar las que se creasen en ese lapso en Oviedo, Salamanca y Sevilla.

Un amplio sistema de becas y la concesión de bolsas de estudio en el extranjero completarían esta labor, que debería irradiar todo lo posible mediante los medios siguientes, ya exigibles desde ahora en Madrid y Barcelona:

a) Cursos monográficos a cargo de profesores de la Sección, así como de otras Facultades y de personal extrauniversitario calificado. (Sería soñar lo imposible pedir que cualquiera de nuestras Universidades hiciese lo que la de Heidelberg hizo con Ernesto Kriek: nombrarle profesor, sin más trámites, siendo "prima-

rio"; pero cierta porosidad para acoger aportaciones de fuera nos parece indispensable.)

b) Cursos libres, a los que pudieran asistir profesionales de todos los grados de la enseñanza.

Cuanto signifique abrirse para recoger impulsos pedagógicos, siempre que posean calidad científica, nos parece un acierto, así como es errónea toda tendencia a celarse contra las corrientes de fuera. ¿No sería posible imitar entre nosotros el gesto de Brunot, repetido a diario fuera de aquí, así como el inverso, de una Universidad que acoge colaboraciones ajenas, sin cuidarse de que corresponden o no a gentes de "sabiduría escalafonada"? ¿No hay modo de perforar el feudalismo cultural y docente?

Aquí, como en todos los campos de la cultura, nos parece que la "misión de la Universidad" es suscitar, impulsar, ayudar y acoger sin ningún resabio "patrimonial".

4.

El estímulo de los estudios educativos exigiría, paralelamente a las medidas apuntadas, la creación de un *Centro de Documentación Pedagógica* análogo al que tienen todos los países cultos. Además de otras funciones menores, su cometido esencial vendría dado por las siguientes actividades:

a) Biblioteca Pedagógica Nacional, que recibiría todos los libros y revistas sobre materias de educación (Pedagogía y Ciencias fundamentales y auxiliares).

b) Museo Pedagógico (hoy inexistente; al menos tales son las muestras).

c) Estadística de publicaciones pedagógicas españolas y extranjeras.

d) Fichero de artículos de revistas, por asuntos.

e) Orientación bibliográfica para los estudiosos de la Pedagogía, a cuyo efecto publicaría un *Boletín Bibliográfico* con recensiones a cargo de especialistas en cada materia.

5.

Sería necesario estimular la publicación de revistas pedagógicas y establecer premios anuales para mono-

grafías sobre asuntos que conviniese estudiar, así como para ensayos sobre cuestiones de educación. Dos premios anuales para otras tantas monografías y tres o cuatro para las mejores colecciones de artículos doctrinales costarían poco y podrían rendir gran beneficio, sirviendo de estímulo a los jóvenes estudiosos. Con cien mil pesetas habría suficiente para esta labor.

Más delicado es el problema de las revistas. La reducción de la Pedagogía al grado primario y las modestas posibilidades de estos profesionales limitan considerablemente las probabilidades de éxito de nuevas revistas privadas. Mientras esto ocurra, no vemos otro medio que una publicación oficial, muy modesta en la apariencia—no revista-libro, sino revista-fascículo—, pero eficaz en la orientación y en el contenido.

6.

Coronaría todo el sistema, cuando llegase el momento oportuno, una *Academia de Pedagogía*, que tendría, entre otras, tres funciones esenciales:

a) La consagración científica, en un nivel superior, pero sin distinciones de procedencia, de cuantos se hubieran destacado en el estudio de las cuestiones educativas (psicológicas, sociopedagógicas, metodológicas, etcétera).

b) Fundación de premios, recompensas, títulos gratuitos, etc., a publicaciones pedagógicas mediante concursos anuales y a candidatos al doctorado de sobresalientes condiciones.

c) El contraste, depuración y estímulo de las ideas pedagógicas en un ambiente de cooperación y diálogo científico.

Por diversos motivos, algunos ya aludidos, la colaboración científica entre los pedagogos es actualmente muy débil. No puede negarse, sin embargo, que el diálogo y el contraste de las ideas, sin propósitos de "imposición" ni con un enfoque "patrimonial" de la ciencia, es absolutamente indispensable en toda disciplina. La Academia podría dar ese ambiente de seriedad científica y de aire abierto al mérito genuino que necesita la Pedagogía española.

La enseñanza de la Cooperación

JUAN GASCON HERNANDEZ

Actualmente en España la enseñanza de la Cooperación se da únicamente en las Escuelas Sociales que funcionan en Madrid, Barcelona, Sevilla, Granada y Zaragoza, y entre las asignaturas voluntarias de las

Don JUAN GASCON HERNANDEZ, colaborador en números anteriores de nuestra REVISTA en la sección de "Crónicas", es oficial letrado de las Cortes Españolas y profesor adjunto de Derecho Administrativo en la Facultad de Ciencias Política y Económicas de Madrid.

que se cursan en todas las Escuelas Sociales aparece la de Mutualidad y Cooperación, que, según las estadísticas, es la que tiene menos alumnos.

Ante esta realidad, urge defender la extensión de las enseñanzas cooperativas, dado que no cabe la menor duda que el atraso en que todavía se encuentra España en el orden cooperativo y el fracaso de muchas organizaciones cooperativas se debe a la ignorancia de la cooperación.

En España los abogados o ingenieros acaban sus