

JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ: *Diez discursos*. Publicaciones de Educación Nacional. Gráficas Orbe. Madrid, 1954. 163 páginas.

Las diez piezas oratorias que contiene este volumen, ofrecen materia suficiente para conocer el pensamiento político del Ministerio de Educación Nacional, la constelación de anhelos y preocupaciones que nutre su actividad cotidiana y las modalidades de su estilo.

Pronunciados ante auditorios diversos y por motivos diferentes, cada uno de estos discursos aborda un problema distinto en la múltiple dedicación a las copiosas facetas en que se despliega la tarea de regir la cultura española. Dos años de actuación se condensan aquí, ricos de experiencia y de afanes constructivos.

Se abre el libro con el discurso pronunciado en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, al clausurar el curso académico el 5 de septiembre de 1951. Ruiz-Giménez trazó allí las líneas generales de su programa político, que puede resumirse así: mantenimiento de la propia personalidad nacional, con fidelidad a los principios cardinales: fe cristiana, integridad e independencia y actitud misionera ante el mundo. En seguida, la "importancia y urgencia del diálogo", aquella ancha y noble apertura a los problemas del mundo y del tiempo, que resonó en tantos oídos con el eco de una voz nueva, que traía mensaje propio a la política española. Al insistir cálidamente en la necesidad de abrirse al contacto y a la colaboración con otros hombres y otros pueblos, para que llegue a nuestros postulados "la luz y el aire del mundo", asimilando "cuanto haya de valioso en cualquier sector de la cultura o de la política", desprendiéndose "de cuanto sea caduco y estéril", miles de españoles confiaron en este heraldo que interpretaba fielmente, encendidamente, la inquietud de la hora.

No sólo por esa apertura del alma española a los vientos universales, conforme a nuestra mejor tradición, sino porque afirmaba también la sinceridad de unas convicciones de solidaridad social entramadas en lo más hondo de las necesidades actuales. "Haremos—dijo—, que en nuestro Ministerio se sienta una inmensa inquietud (subrayamos nosotros) de hermandad entre todos los españoles." Y tras anunciar algunas de las reformas docentes en que ya estaba ocupándose—la humanización del Examen de Estado y la ordenación de la Enseñanza Media—reiteró el "espíritu amplio y abierto de diálogo y colaboración que debe estar presente en nuestro quehacer".

En los discursos posteriores, aquellos postulados centrales se concretan y especifican según la índole de las cuestiones a desarrollar. Así, en la inauguración del Colegio Mayor del S. E. U. "Ruiz de Alda", en Murcia, en enero de 1952, explana su concepción de estas Instituciones dando a sus palabras ese sentido de impulso de superación y mejoramiento que es una de sus constantes. "El Colegio Mayor no puede ser una fonda o una hospedería distinguida; no puede ser una casa de huéspedes con mejores paredes, tal vez con mármoles, sino que tiene que ser una cosa radicalmente distinta." Y, seguidamente, señala las cuatro "Empresas" a que ha de responder: la cultura: en un doble sentido, estimular la inquietud profesional, por una parte, y, por otra, superar la especialización

mediante una inmersión en lo universal o general; la empresa o misión estética y artística, que ponga en plena vigencia los mandamientos del "buen gusto"; la empresa política, de hermandad nacional e internacional, principalmente acogiendo estudiantes hispanoamericanos, y, finalmente, la empresa religiosa, que dará sentido y vigor interno al menester de formación integral que es la verdadera cultura.

Desde el punto de vista de su importancia política y pedagógica, el discurso más destacado y el más extenso es el pronunciado ante las Cortes Españolas el 28 de febrero de 1953, al aprobarse la reforma de la Enseñanza Media. Se aborda en él toda la problemática de las enseñanzas primaria y media, conforme a las exigencias de una población en constante crecimiento que reclama, por otra parte, la formación que demandan las circunstancias. Llama el ministro de Educación Nacional a la cultura mínima, derecho de todos, "enseñanza vital", que está "integrada por la enseñanza primaria clásica y todo el conjunto de las enseñanzas laborales o de carácter profesional, en sus etapas elemental y media".

No ocultó las dificultades, principalmente de orden económico, que han impedido hasta ahora hacer efectiva la "enseñanza vital" a todos los españoles. Para crear y construir las 20.000 escuelas primarias y los 250 Institutos Laborales necesarios a tal fin, más las atenciones de los otros aspectos de la enseñanza, serían necesarios diez mil millones, distribuidos en diez anualidades.

La crítica razonada y serena del Plan de Enseñanza Media de 1938 y la exposición de los principios esenciales de la Reforma presentada a las Cortes, completan el discurso, que es una pieza notable, tanto por su arquitectura, como por el documentado conocimiento que revela de las cuestiones estudiadas.

Su manera de entender los estudios universitarios y la misión social del "Alma Máter" se contiene, principalmente, en dos discursos pronunciados en la Universidad de Salamanca. El primero, en octubre de 1952, con motivo de la apertura del curso académico, y el otro, un año después, al clausurar los actos del VII Centenario de aquella gloriosa Institución. He aquí los fines o cometidos de la Universidad, para Ruiz-Giménez: la investigación científica, la formación profesional, la transmisión de la cultura y la educación superior del hombre. Desde el punto de vista social preparar los cuadros directivos, para lo cual ha de "enseñar a dirigir y a servir". Todo ello exige por su parte: una jerarquización de los saberes, subordinando los de índole técnica a los de carácter esencial—el "saber técnico o práctico" al "saber de salvación", en la terminología de Scheller—, una gran autodisciplina interior y abrirse a los problemas de su contorno y de su tiempo. De este modo, la Universidad no respirará un aire confinado, de Institución enquistada en formas caducas, sino que actuará de orientadora y guía, como las Universidades del gran tiempo español, para la solución de los problemas que la actualidad plantea.

En el discurso pronunciado en la sesión de constitución de la Asamblea española de la Unesco (15 de diciembre de 1953) que cierra el libro, vuelve el *lei-motiv* de la universalidad de lo español, la necesidad de que España vuelva a navegar las singladuras de sus rutas ecuménicas, superando, decimos nosotros,

siglos de desgracia histórica y de aldeana involución.

Pasemos, de la *problemática* de los discursos, a la *temática* de los anhelos y los ideales, que vendrán delatados por las características del estilo. Pues "el estilo es el hombre".

En un esbozo somerísimo de estudio estilístico, ¿cuáles serían las notas que definirían la personalidad de Ruiz-Giménez? Para nosotros, entre otras, tres esenciales, que son como tres aspectos de su sentimiento de la vida: sentido cristiano, sentido militante, sentido poético.

Una religiosidad profunda, sin retórica, sin alharacas, sin ostentación, sin afanes monopolísticos, antes por el contrario, ungida de una ardiente caridad, comunica su frescura íntima a toda la obra de Ruiz-Giménez. Es ella la que explica las otras dos notas, otorgándoles un aire de juventud radical, de brío impetuoso y alegre, como conviene a la "nueva criatura", que es el cristianismo.

Sobre ese augusto fondo de evidencias radicales y de emociones matrices, destaca un afán poderoso de actuación renovadora, encaminado a reemplazar formas sociales, culturales y políticas, conceptos clave y anhelos básicos por otros más ágiles, más adecuados al momento, más eficaces y fecundos. El también "ama a España porque no le gusta" y quisiera cambiarla de suerte que nos gustase a todos. La viveza con que es experimentada esta emoción se traduce en un aire de ardiente milicia. "El áspero hoy de la Patria en marcha", dice ante las Cortes, con una imagen de soldado. Otras veces, la concibe en el sentido del *vivre militaire est*, y dice: "Hay una paz hecha de milicia interior, de incansable breagar contra las sombras." (Del discurso de clausura de los actos del VII Centenario de la Universidad de Salamanca.)

Pero esas dos imágenes nos ponen en contacto con el sentido poético del lenguaje y de la vida en Ruiz-Giménez. Cuando ve a la vieja Universidad salmantina "fiel a sí misma y renacida en su ensueño", o cuando, en la misma pieza oratoria, evoca, concisa y certeramente, a "la Lima lejana y próxima", la lengua adquiere plasticidad y relieve de poeta. Es decir, de creador. En el mismo discurso del Centenario hay otra imagen espléndida. "Los pueblos, esos hombres grandes que, a pesar de todo, tienen demasiado niño el corazón como para seguir andando solos y a tientas sin que nadie—la Iglesia y la Universidad—les marque, cada una en su esfera, el camino hacia la casa del Padre."

Como en otras muchas ocasiones, la metáfora se hace aquí camino, lugar por donde se transita, con aliento de aventura—la palabra "aventura" se reitera en la prosa del ministro de Educación Nacional, sintomáticamente—, en *status viae* que conoce y supera dificultades, con la mirada puesta en la plenificación de España, ganosa de salvación.

En la apertura del curso en el Conservatorio de Música de Barcelona (octubre de 1952), vuelve la imagen de la peregrinación ilusionada, ahora ya con una directa apelación a la poesía. "Nosotros seguiremos caminando, llevando en las alforjas de nuestro *Platero*—en definitiva, también un poeta había de decirlo—unas mariposas blancas. Los alcabaleros de la aduana internacional tal vez al pinchar crean que no llevamos nada en la alforja, pero Dios sabe que en estas mariposas blancas de España está el porvenir luminoso del mundo."

Muchas mariposas blancas lleva en la alforja de su corazón este hombre cristiano, sencillo y cordial, español de pro, que es Joaquín Ruiz-Giménez.

ADOLFO MAÍLLO.

JEAN PIAGET: *Scientific American. How children form mathematical concepts.* Noviembre 1953, págs. 74-79.

En este interesante artículo, Jean Piaget, conocido pedagogo suizo, profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra y vicedirector del Instituto J. J. Rousseau, sostiene—entre otras—la tesis de que es erróneo suponer que el niño adquiere la noción del número y otros conceptos matemáticos sólo mediante la enseñanza. Por el contrario, mantiene que el niño desarrolla esos conceptos por sí mismo y espontáneamente. Esto no quiere decir que el niño *invente* en cada caso los números y otras estructuras matemáticas. No es que cada niño sea un descubridor original de ideas lentamente elaboradas por el hombre civilizado en el curso de la Historia. Ni mucho menos. Lo que afirma Piaget es que no vale querer apresurar externamente el proceso mental del alumno en la formación de los mencionados conceptos. Ha de saberse esperar. La situación vital en que alienta el niño le conducirá al fin, por brote interno y espontáneo, al descubrimiento del significado del número entero. Un niño de cinco o seis años aprende a contar mecánicamente hasta 10. Si se le colocan delante 10 piedrecitas, una tras otra, el niño podrá ir las enumerando. Pero si se le ordenan de otro modo, no se percatará de que el número sigue siendo el mismo. Esto quiere decir que el pequeñín sabe los nombres de los primeros números, pero no cala en uno de los principios esenciales de la numeración; a saber: que el número de objetos de un conjunto no se altera por ordenar *de otro modo cualquiera* ese conjunto. En cambio, a los siete años—según Piaget—el niño descubre el principio—aunque no tenga clara conciencia de ello—, y *sin que nadie se lo enseñe*. Naturalmente, para mí esto no significa que con tal “comprensión” el pequeño haya brincado al concepto numérico, al menos en toda su exacta formulación matemática. El niño se da cuenta vagamente de que, al alterar el orden de los objetos de un conjunto, algo se conserva. Diez fichas de colores, dispuestas de uno u otro modo, presentadas a la consideración del niño, suscitarán en él la respuesta: “Hay las mismas.” Con esto, Piaget concluye que la conservación de la cantidad no es un concepto numérico, sino un concepto lógico. Y esta distinción, descubierta en la experimentación psicológica, cree que puede arrojar luz sobre la epistemología del concepto de número, tema tan debatido por los más grandes matemáticos. En contra de la tesis de L. E. J. Brouwer, genial holandés creador del intuicionismo, y de H. Poincaré, Piaget piensa que sus experimentos han hecho ver, sin lugar a dudas, que el concepto de número no es una intuición primaria anterior a las nociones lógicas, como quiere Brouwer. (No es cosa de intervenir en tal discusión, evidentemente dificultosa. Pero opino que conviene hacer constar que los conceptos de lo puramente matemático y lo puramente lógico, son muy difíciles de separar, sobre todo en Brouwer, y que por ello la aclaración de Piaget no alumbra realmente nada definitivo sobre la génesis mental del número. A mi juicio, el verdadero concepto de número sólo pue-

de llegar a la mente infantil mediante una enseñanza adecuada.)

En mi opinión, tiene gran interés, dentro del notable trabajo reseñado, el descubrimiento de que los primeros pensamientos “geométricos” del niño son de naturaleza *topológica* (1). Piaget afirma que el niño de tres años puede distinguir entre figuras abiertas o cerradas; si se le pide que copie un triángulo o un cuadrado, trazará un redondeo; si se le enseña un esquema, en el que un círculo contiene en su interior a otro más pequeño, el niño de tres años es capaz de representar esta relación de pertenencia; puede también dibujar el círculo pequeño fuera del grande, etc. Todo esto, antes que sea capaz de dibujar un rectángulo o un polígono. Tal realidad es para Piaget una prueba del parentesco íntimo entre la construcción psicológica de la ciencia y la edificación lógica.

Son asimismo interesantes los experimentos del autor acerca de propiedades proyectivas de las figuras geométricas y sus relaciones con la mente infantil. Si entre dos varillas verticales, situadas a cierta distancia sobre una mesa (a medio metro, por ejemplo), se dice a un niño, de menos de cuatro años, que coloque otras varillas de modo que estén en línea recta con las otras, el niño las situará a lo largo de una línea más o menos ondulada. Esto significa que recurre al concepto topológico de proximidad más que a la idea proyectiva de recta. Por encima de los cuatro años, el niño es capaz de alinear las varillas si las primeras están situadas paralelamente al borde de la mesa o si hay algo rectilíneo que le sirva de guía. Si las varillas iniciales se colocan diagonalmente, el niño suele trazar una trayectoria, que empieza siendo paralela a uno de los bordes de la mesa y luego tuerce abruptamente la dirección para poder enlazar con la otra varilla extrema. A los siete años, puede trazar un varillaje rectilíneo, en todos los casos.

En su documentado artículo, fruto de largas y pacientes experiencias, Piaget presenta otros muchos ejemplos de experimentos realizados con niños de edades comprendidas entre tres y siete años, que le afirman en la tesis antedicha de que el descubrimiento de relaciones lógicas es un requisito previo para la construcción de conceptos geométricos.

A los nueve años—afirma el autor—, no antes, el niño comprende la idea de la horizontalidad. Cosa que—agrega Piaget—no es de extrañar, ya que la adquisición de ese y de otros conceptos análogos exige no sólo la comprensión de las relaciones internas entre las partes de un todo, sino también una referencia a los elementos exteriores (por ejemplo, la mesa, la pared o el piso de la habitación). He aquí, textualmente, el párrafo final del artículo: “Los experimentos que he descrito, incluso dentro de su sencillez, son sorprendentemente fructíferos y han sacado a luz hechos inesperados. Estos hechos son muy luminosos desde los puntos de vista psicológico y pedagógico. Más aún: nos enseñan un gran número

(1) Lamento no poder extenderme aquí sobre el significado de la Topología: moderna rama de la matemática que estudia las propiedades topológicas de las figuras o conjuntos de objetos. Puede decirse *grosso modo* que la Topología se ocupa de las estructuras formadas por los conjuntos de cosas matemáticas, cuando se toma en cuenta la proximidad, o la conexión, la compactidad, la continuidad; el que un conjunto de elementos sea abierto o cerrado, tenga borde o frontera o no la tenga, se separe de otros conjuntos o no, etc.

de lecciones acerca del conocimiento humano en general.”

• • •

El anterior trabajo de Piaget es de grandísima importancia, como puede colegir el lector, y merecería un largo estudio crítico. Permítaseme que agregue sólo unas cuantas consideraciones más. Desde el punto de vista didáctico, el artículo de Piaget es valiosísimo, pues solamente tras un conocimiento atinado de la realidad de la mente infantil puede enseñarse al niño con verdadero fruto. Si se desconoce esta realidad, o no se quiere tomar en cuenta, será ilusorio pretender que el niño comprenda auténticamente los conceptos que le sean inasequibles en una cierta fase de su vida. De ahí que las observaciones metodológicas del psicólogo suizo sean de marcada utilidad para la elaboración de una didáctica matemática a la altura de los tiempos.

Empero, los innegables aciertos del citado trabajo en el campo de la didáctica y de la psicología son altamente discutibles, a mi juicio, en el terreno puramente lógico y matemático. Los hechos y fenómenos presentados por el autor no bastan para sacar las consecuencias científicas que parece querer extraer. Una cosa es el hacer de un hombre maduro, y otra el hacer del hombre adulto, no del niño. Ya que voy de prisa, recurriré a una comparación analógica: El hecho de que el niño suela dibujar con maravillosa ingenuidad no quiere decir, en modo alguno, que las verdaderas raíces del arte pictórico estén en la imaginación infantil. La pintura es un arte del hombre maduro, no del niño. Lo mismo puede decirse de la matemática y de la ciencia en general.—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

EVELYN WAUGH: *La nueva Neutralia*. Título original: *Scott-King's Modern Europe*. Trad. por J. R. Wilcock. Ediciones Criterio. Buenos Aires, 1953. 132 páginas.

Por tratarse de un documento vivo surgido de la experiencia personal de su autor, se recogen en estas páginas sobre bibliografía de la educación algunas consideraciones acerca de la situación actual de las corrientes educativas inglesas en una *Secondary School* de Granchester, *Public School* privada, en la que actúa como profesor el protagonista de esta sobresaliente novela del *humour* británico. Evelyn Waugh, que estudió en la Universidad de Oxford, y profesor en varias *Secondary Schools*, ha querido escoger por héroe a un maduro maestro inglés, al que presenta como “un adulto, un intelectual, un erudito en disciplinas clásicas, casi un poeta” (págs. 21 y 108). Este personaje es la medida de la situación actual de las enseñanzas clásicas, de las humanidades en las Escuelas británicas.

He aquí la situación: Hasta hace una decena de años, desde los lejanos tiempos en que Scott-King estudiaba en una *Secondary School*, y luego, cuando ingresó como profesor en la *Public School* privada, a la que todavía pertenece, el alumnado se repartía equitativamente en las especialidades Clásica y Moderna, con la excepción de un número insignificante de alumnos que asistían a las llamadas “Clases del Ejército”, con cuyo aprobado se accedía a las Escuelas castrenses de superior jerarquía educacional. Pero paulatinamente han ido cambiando las cosas, hasta llegar al estado actual. De

los 450 alumnos de la Escuela, solamente 50 estudiantes griegos, y en el profesorado se conserva únicamente un profesor de Humanidades, mientras los otros colegas de la especialidad clásica han sido sustituidos por profesores de Física y de Economía, procedentes de los doctorados universitarios provinciales. Hasta tal punto ha llegado esta situación, que el profesor especializado en Humanidades correspondientes al sexto curso se ha visto obligado a dar varias clases semanales a los cursos segundo y tercero, enseñando Salustio y Jenofonte a los niños.

Para el nuevo curso se anuncia una reducción de quince alumnos en las especialidades clásicas, y la consecuencia de esta reducción progresiva hay que buscarla no sólo en las nuevas orientaciones del mundo moderno, sino, sobre todo, en el hecho comprobado de que los padres ya no se interesan más en conseguir "hombres completos", como hace algunos años, y quieren que sus hijos sepan desempeñarse en una disciplina práctica, en este "mundo moderno" del practicismo.

Pese a esta deficitaria situación, los especialistas en Humanidades para las Escuelas Secundarias prosiguen casi heroicamente en su labor de enseñanza. Como este Scott-King, que es un pequeño símbolo de la actual evolución educacional inglesa, y que continuará firme en su cátedra mientras exista un solo alumno que quiera estudiar lenguas clásicas. Porque—termina diciendo el personaje—"me parece que sería realmente una perversidad hacer algo para preparar a un muchacho para el mundo moderno".— E. C.

LUDWIG KLAGES: *Los fundamentos de la Caracterología*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953. 254 págs.

Vertida al castellano de la 11.ª edición alemana, llega a los lectores de habla española una de las más importantes obras de Ludwig Klages, el genial pensador alemán, escrita en 1910, reformada por su autor en 1926 y añadida con algunas aportaciones en 1947.

No acertamos a explicarnos este tardío conocimiento de Klages en nuestro idioma, cuando tantos otros autores de menor empuje y originalidad han sido ofrecidos en versiones no siempre fieles. Ciertamente algunas de sus tesis han corrido en páginas traducidas o escritas en español, aunque no siempre acompañadas, como parecía de rigor, con las citas de su procedencia. Pero es más saludable y más grato el conocimiento directo de la obra de un autor tan destacado como Klages. ¿No habrá contribuido a este desvío, como tantas veces ocurre en los clanes de una intelectualidad excesivamente profesionalizada, atenta a negar beligerancia a las ideas de los que no ostentan los diplomas de la sabiduría "oficial", el carácter de "franco tirador" con que el agudo escritor alemán se presentaba en el palenque de la Filosofía? A ello apunta Gustavo Thibon en su magnífico libro *La ciencia del carácter*. La obra de Ludwig Klages (traducción castellana publicada por Dedebe. Ediciones Desclée, de Brouwer. Buenos Aires, 1946, pág. 16), y a fe que tiene razón, pues, como él dice, "los sabios oficiales están siempre dispuestos a castigar con el silencio, o tal vez con alguna condescendiente mención, a los cazadores furtivos que se aventuran por los dominios en que la incapacidad orgullosa de aquéllos estima imposible la caza".

Sea como quiera, hemos de felicitarlos de que la Editorial Paidós se haya

decidido a traducir este libro, al que seguirán las restantes obras de Ludwig Klages. Y no porque coincidamos con todas sus tesis, mucho menos con la que sirve a sus doctrinas de sustentáculo metafísico, sino por la riqueza de un pensamiento cuajado de intuiciones, en el que, a cada paso, encontramos muestras espléndidas de las adivinaciones del genio.

En un trabajo de 1910, que figura como Apéndice en la edición española, nos da Klages los puntos de partida, de índole psicológica, de su concepción de la Caracterología. Se titula: *La relación de la psicología académica con la ciencia del carácter*. Víctima del idealismo y del racionalismo, la psicología "científica" se entregaba por entonces—y, ¡ay!, también ahora—al estudio de las realidades fenoménicas, en que se había "disuelto" el alma humana. En vez de intentar el "estudio del hombre" y, más concretamente, de cada hombre, en la inesquivable e inalienable realidad de su manifestación "personal", la Psicología se ocupaba de sensaciones, representaciones, sentimientos, voliciones, en un sentido abstracto y general, que imposibilitaba su aplicación a "este" o "aquel" individuo determinado. "Se tomó un falso camino, que no conducía a la personalidad sino a través del desolado yermo de sus *disjecta membra*, dispersos en cierto modo bajo la forma de diferencias de la sensibilidad sensorial, de la función asociativa, de la aprehensión, de la percepción, de la facultad de combinación, del juicio, de la reacción, etc.; ninguna ley los reunía, y, menos aún revelaban ellos un lazo espiritual."

Frente a este conocimiento mecánico y ultraanalítico, Klages sentó las bases de la Caracterología, erigiendo en principio fundamental de la misma el postulado de la "comprensión del alma ajena", en un sentido diferente, aunque indirectamente relacionado con el de Dilthey, que Spranger llevaría después a desarrollos tipológicos en sus *Formas de vida*. Esta comprensión no es obra de la "simpatía", menester del pensar intuitivo, sino efecto de la "participación". "El bueno que comprende al malo lo hace porque en él se da, en grado mínimo, la maldad de aquél."

La estructura de la personalidad individual se apoya sobre *aptitudes y tendencias*. Aquéllas se denominan también facultades o capacidades; éstas, móviles o intereses. "Cada móvil es una particular dirección del sentimiento." Las aptitudes dan la materia de la personalidad; los móviles, su naturaleza. "Si la Naturaleza (tendencias, móviles, intereses) constituye el fondo de la melodía viviente del carácter, la materia de éste (aptitudes) puede compararse al instrumento musical mediante el cual se interpreta dicha melodía."

La materia del carácter tiene una índole *cuantitativa*; la Naturaleza—móviles—, *directiva*, en cuanto impulsa a la acción, particularmente en lo que respecta a los móviles personales. Los de carácter moral son más bien negativos, por lo que, frente a aquéllos, a quienes conviene la denominación de "impulsivos", éstos son siempre "inhibitorios". ¿De dónde sacan los sentimientos o móviles morales esa tendencia negativa e inhibidora? De la voluntad, manifestación predominante del "espíritu".

Y aquí entra en juego la tan sugestiva como errónea metafísica klagesiana, con su oposición entre "espíritu-voluntad" y "vida-alma". No podemos exponerla ni siquiera sintéticamente. Bástenos con decir que, para Klages, el hombre vivía en remotas edades una existencia tranquila, con una armonía entre cuerpo y alma muy semejante a la que se da en el animal. Pero llegó un momen-

to en que irrumpió en él la potencia cósmica e intemporal del "espíritu", constante y rudo adversario de la vida. (Su obra capital se titula *El espíritu, como adversario del alma*.) Desde entonces, el hombre "enfermó", desviándose de su antigua trayectoria. A la *realización instintiva*, propia del animal, y a la *realización mágica*, que, mediante el mito, el cuento, la leyenda y el sueño, manifestaba la dirección propia del hombre—del alma—, sucedió la *realización volitiva*. "En tanto que el ser instintivo se halla *dentro* de la trama universal, el ser obligado a querer se encuentra *fuera*" (172). "Sólo así podremos esperar haber comprendido la esencia del acto volitivo: cuando nos hayamos remontado a la potencia que *excluye del concierto universal* a quien se ha convertido en el esclavo de ella" (íd.).

Es un mérito de Klages haber redescubierto la disfunción existente entre instintos y tendencias, por un lado, y actos volitivos, de otro. Pero es lastimoso que se haya descarrado en un vitalismo romántico, heredero de Nietzsche, cegándose para la existencia del pecado original, "inexplicable en sí mismo, pero sin el cual nada en lo humano se explica". Por este camino, que es el camino naturalista, pese al lastre metafísico con que Klages lo carga, no puede llegarse más que al carácter "híbrido y cismático" de la personalidad, en vez de a aquel concepto tomista y cristiano de la armonía del compuesto humano, hecho de impulsos instintivos y de aspiraciones espirituales, presidido por la voluntad, guiada por la razón y vigorizada por la gracia.

Pero, negada esta concepción, son muchos los aciertos que deben computarse en el haber de este talento sintético y genial, que posee una rara fuerza de penetración para el conocimiento de los hombres. Al lado de su manera de enjuiciar y describir lo psíquico, en la complejidad abrumadora de tendencias, anhelos e ímpetus, las tipologías corrientes, de Jung a René Le Senne—no citemos siquiera los conatos superanalíticos de los psicólogos de *baremos y tests*—, nos parecen intentos desmedrados de "encajillamiento" de los caracteres, reñidos con la agudeza "comprensiva" que precisa el estudio del alma, ante todo y sobre todo, buen conocedor de hombres.

¿No tiene razón Klages cuando describe las características peculiares de hombre y mujer; cuando analiza la estructura y efectos del pensamiento formalista; cuando anuncia el abismo a que conduce la progresiva mecanización de la vida humana, y cuando descubre en el "alma", entendida según su terminología, la fuente del aliento creador de formas? ¿A qué alude sino a lo que él, antes que los freudianos, vió como "potencia formadora", la siguiente cita de López Ibor: "En el hombre interesante, lo que atrae es su *ello* germinal y creador"? (*El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*. Madrid, 1952, página 47.)

Pero señalar los aciertos, anticipaciones y agudezas penetrantes de Klages ocuparía muchas páginas. Como dice Thibon, "impulsada por su dualismo desenfrenado, la metafísica de Klages aporta esclarecimientos preciosos acerca de la distinción entre el elemento sensitivo y el elemento espiritual en los procesos cognitivos y sentimentales más ensombrecidos; persigue y aclara en sus últimos atrincheramientos concretos la diferencia específica del hombre. Los análisis de Klages en este campo formarán parte del patrimonio eterno de la Ciencia".

La traducción es correcta, en un grado muy superior al que nos tienen acostumbrados tantas Editoriales americanas. ADOLFO MAÍLLO.

OBRAS SOBRE EDUCACION EN LA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

Desde 1945, la educación ha entrado en Alemania en un período de reorganización y de reconstrucción. Partiendo de un nuevo concepto de la educación, la reforma ha afectado a todos los aspectos del sistema escolar, desde las leyes fundamentales que lo rigen hasta los detalles de organización y programas escolares.

La reconstrucción se inició bajo la dirección de las autoridades de ocupación; pero fué convirtiéndose en una cuestión sobre la que podía deliberarse libremente y adoptar decisiones parlamentarias, a medida que los Estados de la República Federal ganaban independencia. Como no existe Ministerio Federal de Educación, y cada Estado se ocupa de sus sistemas educativos, existe una gran variedad de leyes, reformas y programas de estudio. Desde 1949 ha venido reuniéndose de manera regular una Conferencia Permanente de Ministros de Educación, que trata de los problemas de coordinación y de los principios generales que pueden aplicarse al desarrollo futuro.

Las primeras publicaciones que aparecieron sobre esta materia fueron multitud de programas y artículos, editados en diversas revistas; más tarde, se publicaron los anteproyectos de ley y las leyes definitivas, seguidas a su vez por ensayos y resúmenes en forma de libros. Actualmente, las personas que se interesan en cuestiones de educación disponen de obras generales sobre la teoría y la práctica de la enseñanza en la República Federal.

La Pädagogische Arbeitsstelle (Mainzerstrasse 19, Wiesbaden) publica, desde 1945, una bibliografía de todas las publicaciones sobre educación, en una colección de monografías titulada *Erziehungswissenschaftliche Bestandaufnahme*, en la que ya han aparecido tres números, bajo el título *Pädagogisches Schrifttum*. El primer número abarca el período correspondiente a los años 1945-1948; el segundo, todo el año 1949, y el tercero, el año 1950.

Cada número contiene de 4.000 a 5.000 artículos de revistas, folletos y libros, clasificados en nueve grupos: obras generales, historia de la educación, teoría de la educación, antropología pedagógica, sociología pedagógica, metodología, teoría y práctica de las organizaciones de educación, actividades de la juventud, educación extranjera e internacional. Cada asiento bibliográfico incluye el nombre del autor, título del libro o ensayo, lugar de publicación, editorial y número de páginas.

Actualmente, se halla en prensa el número 4 de *Pädagogisches Schrifttum*, para el año 1951.

The use of visual methods in teaching mathematics. G. Bell & Sons, Ltd. Londres, 1953, 16 páginas, 3 figuras y 6 láminas.

El folleto inglés *The use of visual methods in teaching mathematics* trata de la ayuda que puede aportar en la enseñanza de la matemática lo visual. En sentido amplio, por ayuda visual se entienden los libros, las láminas, los encerados, los gráficos, etc. En sentido estricto, el cine. El trabajo citado—informe del Subcomité designado por la Mathematical Association—está dedicado fundamentalmente a la consideración del poderoso auxiliar que puede llegar a ser el cine-

matógrafo en la enseñanza de la matemática. La Mathematical Association se interesa por este asunto desde 1936, fecha en que confió a un Comité que estudiará la conveniencia de servirse del cine para fines educativos. En 1946, con motivo de la creación del National Committee for Visual Aids in Education y de la Educational Foundation for Visual Aids, la Asociación volvió a designar un Subcomité para que estudiase el asunto. También en América se ha indagado el tema: en 1945, el National Council of Teachers of Mathematics of América ha publicado un libro que trata del cine en la didáctica matemática. Por último, en 1952, se ha fundado la Association for Multi-Sensory Aids for the Teaching of Mathematics. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos positivos, a juicio de los redactores del informe, el progreso es lento, y la actividad cinematográfica, enderezada a fines matemáticos, se reduce a la que desarrollan unos cuantos profesores entusiásticos. Pero por algo hay siempre que empezar. El folleto aspira a dar a conocer los trabajos de exploración del nuevo territorio, y pretende atraer la atención de los estudiosos hacia el mismo.

Entremos algo más en los detalles de la nueva técnica pedagógica. Las películas usadas para ayudar la intuición matemática de figuras geométricas son de dos clases. Las primeras, los *filmstrips*, son una serie de imágenes estáticas, reproducidas fotográficamente sobre película de 35 mm. Las segundas son el cine propiamente dicho. En los *filmstrips*, las secuencias están dispuestas de modo que se adapten a las necesidades expositivas de una lección escolar. Cada tema del programa puede así ilustrarse con una "cinta", en películas fáciles de transportar, de almacenar y poco costosas de producir. Esto último hasta tal punto que el profesor puede hacerse sus propias películas sin más que aprender unos cuantos detalles técnicos y adquirir una cierta práctica. El informe agrega que, en vista de la accesibilidad del coste de estas películas, es posible formar un archivo de ellas dentro del material didáctico de cada escuela. Esto en lo que se refiere a las películas ordinarias—en negro y blanco—, porque el color incrementa considerablemente el coste de la producción. El nuevo arte está todavía en sus comienzos; no obstante, hay ya una buena colección de cintas matemáticas, y, aunque algunas no sean buenas, el informe señala que una lista de *films* excelentes figura en el catálogo de la Educational Foundation for Visual Aids. Las novedades recientes pueden verse en la revista mensual *Visual Education*. He aquí algunos títulos de *films* dentro de la clase que estamos considerando (*filmstrips*): *Introducción a las áreas*, *Introducción a las gráficas*, *El área del círculo*, producidas por Common Ground; *Tesoros del triángulo* (Educational Productions); *Gráficas cuadráticas*, *Las soluciones gráficas de las ecuaciones* (Gateway School, Leicester), etc.

Pasemos ahora a considerar el *film* propiamente dicho. En este terreno, hay que reconocer que las películas de que se dispone son verdaderas novedades. No son muchas todavía ni es fácil procurárselas. Según el informe, se han hecho tentativas, a través de los organismos oficiales, para mejorar el estado de los suministros de estas "cintas". Al parecer, hasta ahora esas tentativas no han encontrado mucho éxito en la Gran Bretaña. El Subcomité no espera que las circunstancias mejoren de manera considerable en el próximo futuro. Se afirma en el folleto que, durante algún tiempo, el progreso dependerá de un pequeño grupo de aficionados. (Se destaca elogiosamente a R. A. Fairthorne en Inglaterra y a

Nicolet en Suiza.) El cine móvil plantea al maestro algunos problemas, debidos, entre otras cosas, a que la proyección dura generalmente de cinco a diez minutos, tiempo en el que es posible proyectar muchas más cosas de las que los alumnos pueden asimilar. Además, el profesor, en la mayoría de los casos, no podrá ver la película antes de usarla en la clase. Por ello, a fin de aprovechar las enseñanzas del *film*, será necesaria una preparación detallada antes de la proyección de la película a los alumnos. He aquí algunos ejemplos de "cintas" matemáticas:

Razones e incrementos, 16 mm., muda, 9 min., 1937; Smith y Segaller (realizada con objeto de ayudar a vencer las dificultades iniciales encontradas por el alumno al comenzar el estudio del cálculo diferencial).

La teoría de la relatividad de Einstein, 16 mm., muda, 35 min., 1924, producida en los EE. UU. por Fedman y Fleischer.

La regla de cálculo: la multiplicación y la división, 16 mm., sonora, 24 min.

La regla de cálculo: porcentajes, proporción, cuadrados y raíces cuadradas, 16 milímetros, sonora, 21 min., ambas producidas por la U. S. Office of Education.

El teorema de Pitágoras, 16 mm., muda, 4 min., 1935; *Euclides*, 16 mm., muda, 4 min., 1935; *Movimientos hipocicloídicos*, 16 mm., muda, 9 min., 1938 (producidas por Fairthorne y Salt).

Las siguientes se deben a Nicolet: *La estrofoide y la sección áurea*; *La sección áurea y el pentágono regular*; *Las bisectrices interiores del triángulo*...

También en Italia han sido producidas algunas películas matemáticas. Entre ellas puede destacarse la siguiente: *La lección de geometría*, 35 y 16 mm., sonora, 12 minutos, 1949, la cual pretende mostrar el papel de la geometría en la obra artística, y que ha sido adaptada para la televisión con el título *Líneas y círculos*.

Además del *film* matemático, el informe reseñado se ocupa de otros procedimientos de ayuda visual, tales como el zootropo, el anaglifio, el estereoscopia y la televisión.

RAMÓN CRESPO PEREIRA

RENÉ HUBERT: *Tratado de Pedagogía general*. Traducción del francés por Juana de Castro. Librería "El Ateneo". Editorial Buenos Aires, 1952.

Cuenta la ciencia pedagógica con un nuevo libro, que no puede ser considerado como uno más de los que abordan el campo pedagógico, sino que, por su amplitud, alcance e información, merece ser tenido como uno de los textos más profundos que hasta la fecha se hayan producido en la materia.

El contenido de esta obra se desdobra en dos tareas. Por un lado, se propone la exposición de un cuadro general del estado de las disciplinas pedagógicas en la hora presente. El otro objetivo consiste en proponer a la reflexión y al examen de cuantos se preocupan por los problemas relativos a la formación de la juventud una doctrina de la educación en todos sus aspectos.

Como se ve, su esfera de acción es tan amplia que difícilmente se encontrará otro tratado pedagógico semejante, porque, como lo expresa el mismo autor: "Escribir un tratado de Pedagogía no es, pues, tener como objetivo el trabajar en la formación de pedantes o de eruditos en materia de historia de las doctrinas o de los métodos educativos. ¿Cómo adquirirían en él los futuros educadores una idea más clara de su tarea,

un sentimiento más vivo de su deber, una voluntad más firme para realizarlo? Lo importante no es eso, y en esta materia, más que en cualquier otra, aprender no es reflexionar. La Pedagogía tiene su pasado, que hay que conocer, ciertamente, en sus grandes etapas; pero para suministrar materia a la educación. Tiene sus técnicas, que hay que saber manejar; pero que, como todas las técnicas, están sometidas a ciertos fines; son los fines, pues, los que hay que percibir primeramente y poner de relieve. Un

tratado de Pedagogía es en sí mismo una acción educadora."

Hace notar el autor que la insuficiencia de muchas tentativas en la nueva educación radica en su desperdigiamiento de un centro que es el hombre, centro que aparece como único, irradiándolo todo, pero que no está señalado con suficiente fuerza en ninguna parte.

En los temas tratados, René Hubert alude frecuentemente a la historia de los hechos y de las doctrinas pedagógicas, justificando este proceder suyo por me-

dio del razonamiento de que los ejemplos del pasado esclarecen el pensamiento, "porque no puede dejar de haber una continuidad de ideal en la serie de las reflexiones humanas".

Concluyo diciendo que todos los puntos tocados en esta obra son fruto de una larga y laboriosa meditación, que hacen de ella una obra de capital importancia para todos aquellos estudiosos que deseen ampliar sus conocimientos en el campo pedagógico.—M. C. VARELA.

... que se crea (B. O. M. 18-1-34)
... de las Escuelas (B. O. M. 18-1-34)
... de las Escuelas (B. O. M. 18-1-34)

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta parte todas las disposiciones de carácter administrativo personal, resoluciones de recursos y las que se refieren a oposiciones y concursos para vacantes de personal administrativo y docente (B. O. M. 18-1-34)

Ley de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)
Ley de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Prof. adj. — Nombramientos, prórroga, reemplazos y vacaciones (B. O. M. 18-1-34)
Prof. adj. — Nombramientos, prórroga, reemplazos y vacaciones (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Carácter de profesor — Nombramiento de don Ángel Cruz Rueda para director del Instituto de Enseñanza Media (B. O. M. 18-1-34)
Carácter de profesor — Nombramiento de don Ángel Cruz Rueda para director del Instituto de Enseñanza Media (B. O. M. 18-1-34)

Curso menor — Autorización a establecer los del Doct. en las Fac. que se crean (B. O. M. 18-1-34)
Curso menor — Autorización a establecer los del Doct. en las Fac. que se crean (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

Decreto de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

... que se crea (B. O. M. 18-1-34)
... de las Escuelas (B. O. M. 18-1-34)
... de las Escuelas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

Decreto de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 25-XII-33 sobre el régimen de crédito para personal de Clases Pasivas (B. O. M. 18-1-34)

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)
Decreto de 11-XII-33 creando un Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas (B. O. M. 18-1-34)