

Comunidad escolar, educación y enseñanza (*)

FACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Los elementos que constituyen la comunidad escolar son muy varios, pudiendo distinguirse entre los de índole *estructural* y los de carácter *dinámico*. He aquí un esquema sintético de los más importantes:



La estructura de la comunidad escolar consta de elementos personales (maestro y niños), y otros de índole material, como el espacio y los útiles docentes.

El primer factor que salta a la vista en relación con el alumno es la importancia que tiene su número en orden al funcionamiento normal de la escuela. Parece que en este campo es cierta la afirmación de un filósofo, según el cual a veces los problemas de cantidad se convierten en problemas de calidad, porque cuando los alumnos exceden de un tope que puede situarse alrededor de los cincuenta, la serie de problemas de dirección que se plantean al maestro impiden que el conjunto forme una comunidad organizada, para convertirse en una masa, más o menos caótica, según la fuerza de las medidas coercitivas que utilice para evitarlo una disciplina automáticamente adscrita ya entonces a los conceptos de subordinación y sumisión, radicalmente opuesta a una educación auténtica, como indicaremos luego. Sería muy interesante llevar a cabo estudios experimentales sobre el número máximo de alumnos, rebasado el cual, la escuela deja de ser una comunidad y se convierte en muchedumbre sólo controlada por la

fuerza. Probablemente esa cifra se encuentra en el límite de la que permite el contacto directo ("cara a cara", como dicen los sociólogos norteamericanos), es decir, *personales* y *personalizadores* entre maestros y niños.

Claro está que ese tope no es nunca rígido, porque depende en gran parte del espacio. Hay un problema de "poblamiento" interior de la escuela, que se refiere a la cantidad de espacio disponible que debe tener en ella cada alumno y que tiene tanta importancia para fijar las dimensiones totales del aula.

No se han llevado a cabo, que sepamos, estudios atentos sobre el "ámbito de desplazamientos" que en la escuela necesita cada niño y cada subgrupo, y ello sería premisa indispensable para acometer la solución de los problemas que plantea el espacio escolar y sus topos mínimo y máximo; este último, interdependiente del número máximo de alumnos. Para ello habría que distinguir entre espacios de sostén, de despliegue vital y de actividad, lo que supondría una amplia y difícil experimentación.

Los niños, sólo ante una consideración mecánica y atomizadora de la realidad escolar aparecen como individualidades indiferenciadas e intercambiables. Una perspectiva sociológica simplista y errónea lleva a dividir, así la sociedad como la escuela, en dos partes: de una, el jefe o maestro, que manda; de otra, los niños, que obedecen. Una musa tan pobre inspiró la mayor parte de las reflexiones sociológicas y políticas de Ortega.

De la misma manera que la "sociedad global" es un conjunto abigarrado y dinámico de pequeñas sociedades pululantes en varias de las cuales los individuos despliegan a la vez sus actividades, así toda la escuela, por pequeño que sea el número de sus alumnos, ofrece siempre a la mirada sociológica un conjunto de subgrupos, en gran parte capitaneados más o menos abiertamente por un "duro" o "estrella" que polariza en su torno, como ha probado la Sociometría, las tendencias afectivas de un número mayor o menor de camaradas de juego o vecinos de barrio. Estos subgrupos ofrecen la realidad psicológica fundamental de la comunidad. Son ellos las verdaderas "moléculas sociales", de cuyo recíproco influjo e in-

(*) La primera parte del presente trabajo se publicó en nuestro número anterior (R. DE E. núm. 123, 2.ª quincena noviembre 1960), que comprende: *Introducción; Concepto de comunidad; Grupo, sociedad, asociación y comunidad; Caracteres de la comunidad, y La escuela, comunidad de maestro y escolares. Se trata en ambas entregas del texto de la lección pronunciada por el autor en el curso "Cuestiones generales de didácticas y organización escolar", organizado por el C. E. D. O. D. E. P.*



teracciones diversas resulta el clima sociológico que tan gran importancia tiene en la maduración social de los niños.

Entre los factores dinámicos se dan relaciones varias, cuya implicación mútua constituye la textura funcional de la comunidad escolar.

En un análisis elemental descubrimos la diferencia que existe entre las *relaciones verticales* que se dan entre el maestro y la clase, como conjunto, o el maestro y cada niño, en particular. Se trata de relaciones reversibles casi siempre de índole refleja, por cuanto las respuestas de los niños son, en la inmensa mayoría de los casos, resonancias afectivas de las relaciones que el maestro tiene con el grupo o con cada alumno. Es verdad que junto a ellas se dan también *relaciones horizontales*, que son las que ligan entre sí a los niños que constituyen cada subgrupo y a los diversos subgrupos de la escuela. Ciertamente que la índole de tales relaciones difiere comúnmente de la que corresponde a las que hemos llamado verticales: en primer lugar, porque mientras en éstas se trata de relaciones jerárquicas (de superior a inferior, o viceversa), o estimativas (de afecto o desafecto), pero con predominio de las primeras, las relaciones horizontales son casi exclusivamente afectivas, aunque la existencia espontánea de jefes y secuaces en los subgrupos coloree también de sumisión y dominio las relaciones que los niños sostienen entre sí.

Las relaciones son una consecuencia de las *actitudes*, y éstas son como "tomas de posesión" que adoptamos ante los demás, y de las que se deduce una tónica de aceptación o de rechazo, de simpatía o de antipatía, de amor o de odio, respecto de ellos. Es claro que las actitudes operan lo mismo en las relaciones horizontales que en las verticales, sobre todo en aquéllas, toda vez que un maestro digno de tal nombre ha de superar sus actitudes de rechazo, de antipatía y, si hubiera lugar, de odio respecto de todos y cada uno de los niños, para aceptarlos, concordar con ellos y amarlos con amor de caridad. (Puede darse el caso de un rechazo global de la clase, es decir, de la comunidad escolar íntegra, debido a la falta de vocación educadora; pero éstos son casos excepcionales en los que la peor parte la lleva siempre el protagonista.)

Las actitudes que dan lugar a relaciones horizontales son, como antes dijimos, eminentemente afectivas, ya que en ellas juegan libremente las aceptaciones y repulsiones, las rivalidades y los celos, las aspiraciones al mando y la pasión del poder, que se manifiesta pujante desde muy temprano en las naturalezas autoritarias. El análisis sociométrico ha demostrado la existencia en toda escuela de niños "preferidos", niños "rechazados", niños que sirven de elementos de unión entre dos o más subgrupos, y "marginales", que segregan voluntaria o forzosamente por rechazo o por timidez.

Existe, claro es, una dinámica muy interesante y un equilibrio móvil difícil de captar en cada momento, lo mismo en cada subgrupo que, con motivo mayor, en la comunidad escolar entera, originado por la movilidad de los afectos, que motivan atracciones o repulsiones de signo cambiante. Por otra parte, antes de los ocho años, se da una fase de "con-

tagio emotivo", que lleva al niño a identificarse afectivamente con los demás, de un modo casi inconsciente. De los ocho a los nueve años comienza a manifestarse en él la "conciencia de grupo", que va elaborando lentamente su moral, y en cuyo seno van dibujándose los "niños-estrellas", los "rechazados" y los "amorfos".

Hacia los once años es ya clara la existencia de un "código de normas" del grupo, del que se consideran depositarios e intérpretes sus "jefes", los cuales castigan implacablemente cualesquiera faltas contra el "honor social", entre las cuales la principal es la rebeldía y, sobre todo, la delación. El "pelotillero" es objeto de reprobación general, y no queda mucho mejor librado el alumno simplemente disciplinado a las reglas y prescripciones de la escuela que promulga el maestro. (El estudioso, visto como "empollón".)

Relaciones y actitudes desembocan en *interacciones*, es decir, en acciones recíprocamente interdependientes de los niños, aisladamente considerados, o dentro de un subgrupo, o de los subgrupos unos respecto de otros. Es difícil separar estas interacciones, que orientan, matizan y modulan la acción de cada alumno o subgrupo según las respuestas, reales o presentadas, de los demás, de las interacciones que se dan mutuamente entre el maestro y los niños aisladamente considerados y entre el maestro y los distintos subgrupos. Se encuentra aquí el nudo de los graves problemas sicosociales que plantean la vida de la comunidad escolar y su acción educadora.

Nunca se pondrá suficientemente de relieve la importancia que tienen los subgrupos espontáneos en la maduración social del niño, importancia derivada del papel neutralizador y equilibrador de los efectos que produce la obediencia a órdenes superiores. En la socialización del niño y en la forja de su autonomía moral es decisivo el papel de microgrupos cuya contextura, ideales y normal se encuentran realmente "a su nivel". Poseen realmente una misión "defensiva" de la infancia, en un sentido muy profundo.

Pero no podemos olvidar la función del maestro, orientando esa maduración, robusteciendo sus flancos débiles, proporcionando objetivos, motivos y razones. Pero todo esto nos pone ya en contacto con la cuestión siguiente:

EL MAESTRO EN LA COMUNIDAD ESCOLAR.

El maestro es el rector de la comunidad escolar. Más que su "jefe", su "líder" y su "modelo". No podemos desarrollar aquí las diferencias que, a nuestro juicio, existen entre las funciones que corresponden a cada uno de estos rectores de comunidades. Baste con decir que mientras el jefe se limita ordinariamente a someter, considerando en no pocas ocasiones como patrimonio suyo, lo mismo las tradiciones y realizaciones del grupo que los individuos que lo integra, el "líder", entendida la palabra con exactitud, es un promotor y animador del grupo, en el que actúa como *primus inter pares*; pero menos el primero en cuanto elemento privilegiado, que es el primero en cuanto a responsabilidades y servicios.

La suerte de la comunidad escolar en cuanto a las

posibilidades de maduración social de los niños depende en máxima medida de las actitudes del maestro, y estas actitudes no son consecuencia tanto de los conocimientos y propósitos de aquél como de su naturaleza profunda. El maestro educa, más que por lo que *sabe*, por lo que *es*. El gran riesgo para los alumnos consiste en la falsificación de su personalidad, que el maestro adopta en tantas ocasiones, intentando de este modo suplir las lagunas de una naturaleza deficiente. André Ferre, inspector primario francés, que conoce bien su oficio, ha hablado de la propensión histriónica del maestro. Ciertamente que ha de actuar como una especie de director de escena, en cuanto su misión le obliga a seleccionar de los ambientes cósmico, moral, social y cultural aquel conjunto de estímulos susceptibles de promover la formación y maduración de los niños. Por otra parte, ha de saber "aniñarse" en el sentido del "ser como un niño" evangélico; pero aniñarse conservando siempre su madurez de adulto, que "sabe descender" hasta el nivel del niño sin detrimento de su personalidad.

Frente al jefe autoritario y despótico, o protector y paternalista, el maestro ha de ser "líder", que estimula y modela, que inicia a la perfección, no porque se sitúe en una especie de olimpo lejano, inaccesible para el niño (porque entonces provoca en él sentimientos de frustración y complejos de inferioridad), sino como "igual", como "hermano mayor", que conduce sabiamente porque comprende no solamente a cada uno, sino a cada subgrupo y a la comunidad escolar que los subgrupos integran.

Ingredientes esenciales de la actitud del maestro ante la comunidad escolar serán el respeto, el diálogo recíproco y la comprensión amorosa. Respeto, que inspire confianza, pues así como el jefe se empuja y segrega, el "líder" se pone al nivel de sus camaradas y, como se recibe lo que se da, les da confianza para obtener confianza. Les ama también y por eso es amado, no con amor blandengue y artificioso que se enternece en arrumacos artificiales, sino con el amor intelectual, que "comprende" (es decir, "incorpora" dentro de sí a cada cual) y el amor de caridad que perdona.

Hay que subrayar la importancia que tiene que el maestro se considere como un elemento de la comunidad, y no como una "jerarquía exterior a ella".

SOCIALIZACIÓN Y PERSONALIZACIÓN.

Podemos decir sintéticamente que la socialización comienza con la sumisión —en el sentido afectivo— a la autoridad del maestro, única instancia de la que al principio emanan las normas reguladoras de la vida comunitaria. Prosigue mediante la forja lenta y gradual de la vivencia de la reciprocidad, mediante la representación por parte del niño de diversos papeles en el seno de subgrupos varios (en la familia actúa como hijo y hermano; dentro del grupo de juego, como amigo y camarada, en el plano real; como aviador, chófer, ladrón, policía, etc., en el plano imaginario; en la escuela como alumno, co-equipier, etcétera). Y termina cuando en la pubertad la conciencia de la significación propia en los conjuntos sociales se conjuga con la aparición de la autonomía mo-

ral, en un equilibrio de tensiones muchas veces inestable y difícil.

Acaso podríamos resumir, desde el punto de vista del alumno, la realización y culminación del proceso de maduración social como la eliminación o dominio de los impulsos agresivos y la consiguiente aptitud para la cooperación y colaboración.

Desde el punto de vista del maestro, su autoridad, en los comienzos única, irá concediendo gradualmente beligerancia cada día mayor a la participación de los niños en la percepción y comprensión de las normas sociales, primero, y después en su elaboración, discusión, modificación y superación. El límite de perfección se encontraría en la eliminación de la autoridad unilateral, que sería sustituida por la concertada convergencia de las voluntades de los niños para que el "sistema" de acciones e interacciones en que consiste la comunidad desde el punto de vista funcional, surja como consecuencia de la maduración social de todos los miembros, pues como ha dicho Chester L. Vernard, "la autoridad es otro nombre empleado para la buena voluntad y la facultad de los individuos de someterse a las necesidades del sistema cooperador. La autoridad proviene de las limitaciones tecnológicas y sociales del sistema de cooperación, por una parte, y de los individuos, por otra. De ahí que el *status* de autoridad en una sociedad sea la medida de su desenvolvimiento tanto de los individuos como de las condiciones tecnológicas y sociales de la sociedad". Si esta noción es exacta, desde un punto de vista general, mucho más lo es aplicada a la comunidad escolar, que por su carácter educativo tiene como razón de ser y objetivo esencial la formación social de los niños.

Se ha discutido mucho, y en Norteamérica ha sido objeto de experiencias tan sugestivas y clásicas como las de Lewin y Lippit, la bondad del sistema democrático frente al autoritario en la maduración social de los niños. Nosotros creemos que este planteamiento del problema pedagógico a través de ideas y palabras tomadas de la realidad política, es artificial y erróneo.

Socialización y personalización son para nosotros nombres distintos que se dan al anverso y reverso de una misma realidad sicopedagógica. A pesar de los argumentos de índole sociológica que militan en favor de una concepción de la socialización reducida a un mero proceso de adaptación del niño a las normas sociales, pensamos que esta adaptación si es innegable en cierto sentido, no puede ni debe consistir nunca en una sumisión servil y casi mineral de la personalidad naciente a las reglas que presiden la vida escolar, ya las consideremos emanadas de la voluntad del maestro, ya veamos en ellas una concreción y aplicación a la comunidad escolar de las normas generales que regulan la vida social. No podemos aceptar una socialización que olvide los derechos anteriores y predominante de *las personas*.

Más cerca de la verdad están las concepciones de Herbet Medad y Pradines, que tienden a ver en la socialización del niño un resultado de la adquisición de la conciencia de reciprocidad y un efecto de la representación de diversos "papeles sociales". Ya indicamos la trascendencia sicosocial de la reciprocidad, en cuanto perspectiva indispensable para la per-

cepción del "otro" como sujeto social merecedor de tantos derechos y consideraciones como nosotros mismos.

En cuanto a la teoría de Mead, es muy digna de reflexión su concepción de la persona como "plexo", donde se entrecruzan diversas líneas energéticas correspondientes a los distintos "papeles". Las resonancias subjetivas de cada uno de ellos, relacionándose e implicándose mutuamente constituirían una serie de "atribuciones" y "predisposiciones", un conjunto de "actitudes judicativas y valorativas", de cuyo entrelazamiento resultaría la base psicológica de la persona.

Hay que entender esta teoría en sus justos términos y entonces resulta por demás fecunda. No se trata de papeles de comedia, sino de "funciones en la vida social del niño". Cada una de ellas decanta en su conciencia una experiencia, que sumándose orgánicamente con todas las demás, constituye un *campo de referencias*, al par psicológicas, sociales y morales, pues aquí no cabe separar lo ético de lo social. Si la escuela, como es su deber, instituye un sistema de normas cuya flexibilidad y adecuación a las posibilidades infantiles hace siempre fácil el "cumplimiento" de sus funciones por parte de los niños; si el maestro, como un experto director de escena, cuida de que el terreno en que actúan los distintos papeles sea "natural", por "justo", bien que no puedan eliminarse nunca las pequeñas amarguras que proporciona el incumplimiento de muchos deseos, habrá conseguido dos condiciones sin las cuales la maduración moral y social del niño es imposible:

a) Reducir todo lo posible el "coeficiente de agresividad", que existe siempre, lo mismo en cada niño que en cada subgrupo. Según la doctrina freudiana, la agresividad es una consecuencia de la frustración, es decir, del sentimiento que experimenta el niño cuando no ha podido satisfacer alguna de las tendencias a que le impelen su posesividad y su avidez.

b) Conducir al niño a la "asimilación de su fracaso". La dinámica social consiste esencialmente, desde el punto de vista de una especie de mecánica psicológica, en una especie de colisión que se da entre las tendencias individuales y las resistencias cósmicas o humanas que encuentra en el camino su realización. Las resistencias cósmicas (entre las cuales podemos citar las que ofrece el espacio, las condiciones tecnológicas, el clima, etc.) son muy difíciles de suprimir, aunque en verdad la esencia del progreso humano consiste en gran parte en la sumisión de los elementos y fuerzas naturales al arbitrio de la voluntad humana.

Pero las resistencias más importantes, las que encienden con mayor brío el fuego de la agresividad, son las motivadas por los demás seres humanos, competidores nuestros en la obtención de presas, botines o vellocinos, bajo las mil y una formas que tales objetivos pueden revestir y las múltiples seducciones con que los reclama la imaginación humana. Los impulsos de competición, los sentimientos de agresión y rivalidad más vivos se despiertan ante la contemplación de otros individuos que conquistaron para sí los objetos de nuestros anhelos. El sentimiento de privación que ello origina se dobla con una impresión de inferioridad, que se rebela a aceptarse como

tal, de donde surge la lucha, tan general como funesta en el panorama de la convivencia humana.

Nos inclinamos a pensar que el punto más difícil del proceso de socialización del niño reside en llevarle a que *acepte* los fracasos como humanamente inevitables cuando se deben a resistencias de la Naturaleza y como instrumentos de perfección y ocasiones de perdón cuando son causados por apetitos y demasías de otros seres humanos. Fácil es percibir en este último caso una componente de carácter religioso, relacionada con un sentimiento radical de humildad respecto de Dios, y de perdón para las ofensas de los hombres.

La personalización no contradice la socialización, sino que es, como antes afirmamos, su otra cara, y, en verdad, su resultado más consistente y profundo. Pero la personalización no debe ser entendida como "culto del personaje", es decir, como concesión y fomento de la tendencia al histrionismo y al monopolio del prestigio social mediante la representación de altos papeles, que en tantas ocasiones exigen de sus titulares, y no sólo en la tragedia griega, el uso de una "máscara", de donde deriva el nombre de "persona".

La persona es el núcleo óntico, ético y psicológico de fuerzas, tendencias y deseos cuyos efectos, en forma de modificaciones del mundo físico o del mundo moral, pueden legítimamente imputársenos, porque de ellos debemos "responder". Personalidad equivale a responsabilidad; pero la responsabilidad implica la libertad como condición imprescindible y el conocimiento o conciencia de las proyecciones y consecuencias de nuestros actos.

Nuestros actos originan resonancias fuera de nosotros, esto es, alteraciones del mundo físico o social. Para que la libertad opere lúcidamente y las imputaciones que se nos hagan a consecuencia de nuestros actos sean justas, necesario es que conozcamos con la mayor claridad posible los efectos que pueden provocar nuestras acciones, antes que los desencadene la decisión de nuestra voluntad. Pero ello sólo se logra mediante una conciencia, lo más esclarecida y matizada que podamos, de las estructuras y los dinamismos que regulan la convivencia humana, único modo de que nuestras decisiones, en vez de ser arbitrarios palos de ciego en medio de tinieblas, o quizá estímulos que desencadenan o avivan el ímpetu de las fuerzas destructoras, sean aportaciones positivas y constructivas hacia una promoción de la realidad social beneficiosa para todos.

Esto muestra la importancia capital que en proceso de personalización tiene el *conocimiento de la sociedad*, para insertar orgánicamente nuestras decisiones en las líneas de fuerza que conducen a su perfeccionamiento, con lo que será cada vez más favorable el medio en que se forman y ordenan las *personas*. Cuando, en los albores de la pubertad, las tempestades interiores, a veces tan amenazadoras, anuncian la aparición en el niño de la conciencia de su personalidad y su vocación de autonomía, si el proceso de maduración social ha sido realizado hasta entonces con tino, el muchacho será capaz de "vivir conscientemente" cada una de sus acciones, situándola con acierto en el punto exacto de un contexto en el que actúa y a cuya elevación eficazmente sirve.

COMUNIDAD ESCOLAR Y ENSEÑANZA.

La enseñanza, desde Herbart, es considerada como una parte de la educación. La importancia que acabamos de conceder a la componente intelectual para la comprensión de los mecanismos sociales y la inserción en ellos de las acciones del niño, no supone que caigamos, en materia de educación social, en un retrasado intelectualismo, más erróneo aquí que en parte alguna. La comprensión aludida sólo es posible en el seno de *situaciones sociales propicias*.

Si las reflexiones anteriores han inducido alguna conclusión válida deben habernos convencido de la necesidad de que el niño *viva socialmente* la totalidad de sus actos escolares; es decir, que cada una de las tareas de la escuela sean de una o de otra índole, deben insertarse significativamente en una "situación social". ¿Qué quiere decir esto?

Todas las ocupaciones escolares, aun las que ordinariamente son consideradas como totalmente ajenas a la socialización de los niños o son recíprocamente referidas o simplemente simultáneas. Las primeras son aquellas en que cada niño *cuenta con los otros*, ya como rivales, ya como colaboradores. En ambos casos se trata de *situaciones sociales*; pero sólo cuando los otros son percibidos como colaboradores la educación social encuentra su ambiente y consigue sus objetivos. Se trata entonces de actuaciones sociales positivas y fecundas.

Pero hasta en el tipo de trabajo que pudiéramos llamar tradicional, donde cada niño estudiaba, escribía sus ejercicios y resolvía sus problemas y confeccionaba sus dibujos, desentendido por completo de los demás, se dan "situaciones sociales", porque no se trata solamente de tareas simultáneas en cuanto al tiempo, porque se realizan a la vez, sino que son contiguas en el espacio, y esta contigüidad establece entre quienes las realizan nexos que la mirada superficial no acostumbra a descubrir.

No obstante, la consistencia del efecto socializador que las tareas simplemente simultáneas o contiguas tienen, es tan débil, que desde el punto de vista que nos ocupa deben prodigarse lo menos posible, para conceder la mayor importancia en el horario escolar a aquellos trabajos que permiten y fomentan la maduración social, porque constituyen casos concretos y vivos de "situaciones sociales cooperativas".

El signo esencial de las tareas sociales, y con motivo mayor de las comunitarias, es la cooperación, es decir, la aportación conjunta de esfuerzos para la realización de una tarea común, que unifica, ya como proyecto y mucho más como realización en devenir, los afanes y energías de los que en ella participan. Esto quiere decir que el trabajo por grupos o *equipos*, el que ofrece mayores garantías de socialización en situaciones cooperativas, ha de predominar sobre el *trabajo individual*, aunque éste no ha de ser eliminado, porque conviene que cada niño siga su ritmo propio, bien que evitando cuidadosamente los riesgos morales de la emulación, casi siempre fronteriza con la rivalidad.

Para que el trabajo escolar se inscriba en situaciones sociales, es necesario:

a) Que a partir de los ocho años, y de un modo progresivo, cada grupo, formado según la índole de

las tareas que haya de realizar, proyecte, planee y discuta en común una gran parte de sus trabajos, con la participación de todos los niños, que de este modo adquieren conciencia plena del papel, rango e importancia que tiene su participación, evitando, por otra parte, los riesgos de una supervaloración de la misma, ya que todos han de percibir el carácter indispensable del esfuerzo de todos y cada uno de los "equipiers".

b) Después de realizada cada tarea encomendada al equipo, éste discutirá, en conversaciones presididas por el respeto a los demás y el deseo de aportar la contribución de cada uno al mejoramiento del esfuerzo colectivo, las características, defectos, si los hay, y, caso afirmativo, los diversos medios que deben ponerse en acción para evitarlos en lo sucesivo, mejorando la calidad del trabajo a realizar.

c) Cuando sean dos o más los equipos que hayan de intervenir en la realización de un trabajo, la discusión alcanzará tanto a las funciones de proyección y planteamiento como a las de revisión de los resultados. Es evidente que, a medida que va siendo mayor el número de los participantes en estas conversaciones, es necesario extrema la prudencia por parte del maestro en la dirección de las mismas.

d) De un modo gradual, el maestro introducirá el planeamiento y discusión en común de determinados detalles relativos al empleo del tiempo, ya dentro de la escuela, ya en actividades extraprogramáticas, que pueden referirse a paseos y excursiones, invitaciones a determinadas personas para que ayuden a la realización de algunos proyectos de la escuela, recursos para subsanar deficiencias en el mobiliario, material y edificio escolar, etc.

Con estos medios, la maduración social de los niños habrá sido condicionada acertadamente, el clima de competición, que corroe como una carcoma nuestra convivencia social, habrá sido sustituido por un clima de colaboración e interayuda, y después de abandonar la escuela, los niños estarán en condiciones de insertarse como miembros activos en una sociedad más armónica y equilibrada que la actual.

ADOLFO MAÍLLO.

Director del C.E.D.O.D.E.P.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

- Max Weber: *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México, tomo I, 1944.
- R. M. Mac Iver y Charles H. Page: *Sociología*. Editorial Tecnos. Madrid, 1960.
- Luis Recasens Siches: *Sociología*. Editorial Porrúa. México. 2.ª edición, 1958.
- Antonio Poch y G. de Caviedes: *Comunidad internacional y sociedad internacional*, en "Revista de Estudios Políticos". Madrid, núm. 12, noviembre-diciembre de 1943.
- Dr. Charles Odier: *L'angoisse et la pensée magique. Essai d'analyse psychogénétique appliquée à la phobie et à la neurose d'abandon*. Delachaux et Niestlé. Genève, 1947.
- André Ferre: *Relations affectives de l'Instituteur et de sa classe*, en "L'Ecole des Parents". Paris, n.º de juillet-août de 1957.
- Georges Gurvitch: *Vocación actual de la Sociología*. Fondo de Cultura Económica. México, 1953.
- Ealter Goldschmidt: *Understanding Human Society*. Routledge and Kegan Paul. London, 1960.
- George H. Mead: *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953.