

PACIANO FERMOSE: *Filosofía de la educación*. Ed. Compañía Bibliográfica Española. Madrid, 1970; 258 pp.

El presente libro expone los temas del cuestionario oficial de Filosofía de la Educación, del plan 1967, todavía vigente. Se abre con un esquema de equivalencias entre los puntos del cuestionario y las lecciones del libro.

Paciano Feroso es catedrático de Filosofía en la Escuela Normal del Magisterio de Gerona.

El libro está concebido con miras a una presentación sistemática y clara de la materia, insistiendo siempre en las doctrinas de las diversas corrientes filosóficas y psicológicas, además de pedagógicas. En muchos problemas el autor se inclina por las soluciones de la filosofía existencial o de la moderna psicología; en otros prefiere la solución escolástica.

La primera parte está dedicada a una extensa introducción, que comprende temas generales, tales como «Filosofía, concepción del universo y educación»; «Las ciencias y la unidad de la ciencia», «Las formalidades del fenómeno educativo», «La filosofía de la educación», «Teoría de la educación y realidad educativa», Tendencias europeas y tendencias norteamericanas en la filosofía de la educación». Cada tema es situado en sus líneas principales, de modo que el lector adquiera una visión del estado de la cuestión, a manera de resumen. Esta última expresión, «a manera de resumen» no es casual, ya que importa advertir que la claridad del libro podría hacer creer al lector que puede prescindir de un estudio más circunstanciado en otras fuentes que expliquen más a fondo cada tendencia y problema, esto es, evitar el largo

camino que ha llevado a la presente síntesis.

La segunda parte está dedicada a la *Ontología de la Educación*, trata de los fundamentos ontológicos y axiológicos de la educación, de las relaciones personales en la educación, del problema de la comunicación en la interacción educativa, de la hetero y autoeducación, del problema ontológico de la educación, de los ideales de vida, formas de vida e ideales educacionales.

El ser de la educación, reconoce el autor, puede ser explicado tanto en el contexto de la metafísica aristotélica, como en el de la filosofía existencial. En el primer caso, será definido como un ser accidental, y en el segundo será descrito como un carácter relacional.

Las causas de la educación son analizadas desde el esquema de las cuatro causas aristotélicas: formal, material, eficiente y final. Respecto de la intervención del educador, ofrece dos alternativas para definirla: una, como principio coadyuvante, siguiendo a la escuela aristotélico-tomista tradicional; otra, como principio coadyuvante no encuadrable dentro de la causalidad eficiente (San Crisóstomo).

Los fundamentos axiológicos de la educación reciben un tratamiento muy breve, introducido por una enumeración de las escuelas filosóficas axiológicas y la exposición de los caracteres esenciales de los valores.

La relación pedagógica es una relación asimétrica, en cierto modo vicariante de la relación padre-hijo; dicha relación se encuentra influida por la dinámica del grupo. Para una elucidación de la estructura ontológica de la relación como tal, el autor remite a los filósofos existenciales a los que se debe

su aclaración descriptiva (Heidegger, Jaspers, Sartre) y algunos de nuestros pensadores que consideraran al hombre como un ser en referencia, según las categorías existenciales: concretamente cita a Nicol, Rof Carballo y Laín Entralgo. Semejante es el planteo del problema de la comunicación educativa, como forma de la comunicación humana.

En el problema teórico y práctico de la heteroeducación o autoeducación, Paciano Feroso se inclina por un equilibrio de ambas, esto es, por la conjugación de la iniciativa del alumno y las directrices del maestro.

El problema teleológico, o del fin de la educación, es analizado siguiendo las corrientes finalistas y antifinalistas, y se insiste en la plurivalencia de la perfección humana, propuesta como fin de la educación como tal.

Por último, se establece una correspondencia entre los ideales educacionales y los ideales de vida y formas de vida, según las clasificaciones de Dilthey y Spranger.

La tercera parte se ocupa de la *Antropología de la Educación*. Incluye algunos capítulos sobre la antropología filosófica, trata a continuación acerca del ser del hombre y las consecuencias pedagógicas que de allí se siguen. El estudio de esta temática se subdivide en los siguientes capítulos: «La unidad del hombre y la educación», «El ser trascendente del hombre», «Antropologías deterministas y moderadamente indeterministas», «Antropologías indeterministas», «La realización del hombre en la libertad», «Personalidad y educación». Siguen algunos capítulos centrados en la educación: «Límites de la educabilidad», «La teoría de los hábitos», «El proceso educativo», «El saber en cuanto

tal y el saber de salvación». Los primeros capítulos, centrados en el hombre, abren una perspectiva acerca de cómo convendría estudiar la filosofía de la educación, a saber: deteniéndose en los problemas más estudiados y conocidos desde el punto de vista filosófico, para sacar después una breve consecuencia pedagógica. En este caso, el autor ha consultado el saber filosófico acerca del hombre y su problemática, antes de tocar el tema de la educación. Procura introducir, dentro de la brevedad del espacio de que dispone, en las antropologías más representativas, tales como las antropologías vitalistas, existencialistas, marxistas y, finalmente, la antropología cristiana.

Dedica especial atención al problema de la libertad, con razón, puesto que afecta a toda la filosofía del hombre y a toda la filosofía de la educación.

En suma, se trata de un libro bien estructurado, que reúne las cualidades de equilibrio y actualidad. Forzosamente, el tratamiento de cada tema es muy esquemático. Es apto para dar una orientación, o mejor todavía, una síntesis, más bien que un conocimiento, que debe ser adquirido en obras filosóficas y psicológicas. No es exactamente un libro de orientación, pues a pesar de su claridad tiende a ser demasiado técnico para el principiante, a menos que se encuentre adecuadamente complementado por el profesor.

El índice de palabras con que se cierra el libro es de gran utilidad para el estudiante, y revela al mismo tiempo el esfuerzo de comprensión que el libro le exige.

Es un libro adecuado como guía para el profesor en la preparación de la asignatura. Se le puede criticar, como defecto común a casi todos los textos de Filosofía de la Educación, la falta de sentido problemático en la elaboración de los temas, lo que significa un olvido del estado germinal en que se encuentra la indagación filosófica sobre la educación.—C. P. DE S.

JOAQUÍN CAMPILLO: *Introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1970; 240 pp.

El autor del libro es catedrático de Filosofía y Psicología de la Escuela Normal «María Díaz Jiménez», de Madrid. El libro fue comenzado, como dice el autor, al filo y experiencia de las clases en

la Escuela Normal, y se sitúa dentro de un escolasticismo ortodoxo, en la línea de la *Filosofía de la educación*, de Angel González Alvarez (Universidad de Cuyo, Argentina, 1952). Bien entendido que J. Campillo se propone una tarea más sencilla que la elaboración de una filosofía de la educación tomista, a saber: la tarea de poner al alcance del nivel de preparación de los maestros las principales líneas directrices de la filosofía tomista en materia de educación.

La intención que anima el libro es una intención docente, más que una intención de investigación.

La obra es siempre clara, asequible, aunque se resiente de una cierta falta de meditación directa. Ello no puede criticarse demasiado seriamente, ya que la filosofía de la educación hoy por hoy no se encuentra apenas elaborada, sino que está en fase de constitución. Hasta el presente, no abundan las obras de filosofía de la educación donde se ofrezca un pensamiento enteramente maduro y suficientemente sensible a la realidad de la educación, realidad que a la luz de las investigaciones—tampoco definitivamente elaboradas—de la Psicología y de la Sociología, se revela cada vez más compleja, misteriosa e inquietante, tanto en lo que se refiere a su naturaleza, como a lo que se refiere a sus puntos de partida, su desarrollo y sus objetivos. Hoy en día, el emprendimiento de una obra de filosofía de la educación significa una invitación de casi imposible aceptación a causa de las dificultades que entraña, de abordar el problema, o algunos de sus aspectos particulares, con todo el potencial filosófico y científico acumulado hasta el presente, para lograr un mayor esclarecimiento teórico y, consiguientemente, algunas orientaciones útiles en la vertiente práctica. Desde luego, semejante proyecto rebasa por completo las posibilidades de un manual útil para el maestro. Pero estaría más de acuerdo con un enfoque problemático, que con un enfoque puramente expositivo, como el que el presente libro se esfuerza en conservar, un poco de cara a la preparación de los cuestionarios de la asignatura.

El primer capítulo, a modo de introducción, se ocupa de la relación entre *filosofía y educación*. Sigue un capítulo sobre *técnica, ciencia y filosofía de la educación*, que junto a la posición tomista ofrece suscitadamente las posiciones de Gentile y Dewey.

A continuación se dedican varios capítulos a los *fundamentos de la educación*. Estos se dividen en fundamentos antropológicos y psicológicos (con alusión a Allport y a Lersch), fundamentos axiológicos, y fundamentos ontológicos.

Más adelante se enumeran diversas *teorías de la educación*, y en sucesivos capítulos se abordan diversos aspectos, tales como la *educabilidad*, el *proceso educativo*, las *causas de la educación*, la *comunicación educativa*, la *heteroeducación y autoeducación*, la relación entre *educación y libertad*.

En lo que se refiere a la educabilidad, rechaza el autor la filosofía de la educación «desde fuera», basándose en la naturaleza espiritual y personal del hombre. Sigue a A. San Cristóbal en la afirmación de que la educabilidad constituye una categoría *per se* dentro de las categorías que presenta la naturaleza humana; vale decir, una categoría irreducible a las demás. La describe como personal, relacional y activa, insistiendo en el carácter relacional.

El proceso educativo es explicado a través de la teoría escolástica de los hábitos. Las causas de la educación son enfocadas a través del esquema de las cuatro causas aristotélicas. Para la aclaración filosófica de la comunicación educativa, se vale el autor de las nociones de «participación» y de «causa ejemplar»: el maestro hace partícipe al alumno de algo que le pertenece, en una donación que no implica pérdida de lo donado, y a la vez se encuentra en una relación de «causa ejemplar» o modelo para con el alumno.

Finalmente, al tratar el tema de educación y libertad, se intenta conciliar esta última con la auto-riedad.

El libro se cierra con un apéndice, que contiene los dos primeros capítulos del «Libro Blanco» sobre la educación en España.

La utilidad del libro consiste en ayudar al maestro a ordenar sus ideas sobre la educación, y esto dentro de la perspectiva de la Filosofía tomista.—C. P. DE S.

CARLOS PARAMÉS MONTENEGRO: *En torno al «management»*. Colección Estudios Administrativos. Edición: Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Madrid, 1971; 178 pp.

Dedicado al papel del *management* y a sus técnicas en la Economía contemporánea. Ofrece una visión de conjunto, orientadora para

comprender el desarrollo actual de *management* en el mundo, a la vez que útil para suministrar algunos datos generales para quienes se dedican a actividades de *management* o a la planificación de la gestión moderna en un sentido actualizador.

En la «Introducción», el autor se disculpa por el uso de la palabra *management* y *manager*, por falta de términos exactamente equivalentes en castellano. Anuncia su intención de glosar las técnicas del *management*, y de realizar una labor descriptiva y de síntesis, prescindiendo del lenguaje matemático y de toda profundización detallada.

La parte primera está dedicada a «Las grandes cuestiones que ocupan a la Administración de hoy». Coincide Paramés Montenegro con la afirmación de Servan-Schreiber, de que el abismo que separa el desarrollo europeo del americano no consiste en un *gap* tecnológico, sino en un *managerial gap*: el *management* es el rasgo más significativo del progreso americano.

La parte II está dedicada a precisar conceptualmente qué es el *management*; expone las definiciones dadas por Robert McNamara, los profesionales estadounidenses, y, entre nosotros, Miguel Beltrán y Andrés de la Oliva, ambos de la Escuela de Alcalá; acaba con una definición de Paramés Montenegro.

La parte III explica el contenido general del *management* y sus campos de aplicación. He aquí los capítulos: «Las técnicas cuantitativas como instrumento en la toma de decisiones políticas», «El *management* en la formación de los funcionarios directivos», «La aplicación de la moderna gestión en la Administración pública». Encarece la utilidad de la introducción de las técnicas de *management* en el campo de la Administración, cita documentos, enumera las disciplinas de mayor interés. Otros capítulos: «Las últimas consecuencias del enfoque matemático de la cuestión», sobre la aportación de la *Management Science* al *management* práctico; finalmente, se resume la postura de diversos organismos y documentos, extranjeros y españoles.

La parte IV contiene un examen individualizado de las técnicas del moderno *management*: «El análisis de redes y sus principales métodos», «La informática», «El análisis de sistemas y alguna de sus aplicaciones», «La investigación operativa, sus problemas característicos, ejemplos de aplicación en varios países, etc.», «Organización y métodos (O. M.), sus instrumentos,

sus campos de aplicación actual en varios países»; es de notar que en Francia no se utiliza en relación a la gestión del personal y al factor humano en la Administración, mientras que así ocurre en Alemania Federal, Canadá, etc., lo que podría ser un índice de mayor libertad y holgura de la persona en el sistema francés; «Sistemas de planificación y programación, en especial del PPBS (Sistema plan-presupuesto-programa), y sus experiencias en varios países; la Psicología y las Ciencias del Comportamiento: el autor destaca la importancia y el estado de aplicación de las mismas, qué disciplinas incluye, cuáles son los grandes temas del comportamiento; el problema de que las técnicas psicociológicas se conviertan, o constituyan ya, armas patronales de un neopaternalismo refinado, o en otros términos, de una «explotación con guante blanco»; aplicaciones fructuosas tales como «la reunión», es decir, el intercambio de ideas en régimen de trabajo. Otros capítulos: «Los métodos matemáticos, instrumento al servicio de la racionalidad de la decisión»; «Futurología y Prospectiva».

En la parte V, el autor se refiere a las posibilidades del *management* en relación al cambio social y tecnológico característico de nuestra época. Expone también los defectos del modelo burocrático tradicional y las vías de la nueva burocracia, y en general el valor de las técnicas del *management* en la respuesta a una sociedad en acelerada renovación.

El libro se cierra con una amplia bibliografía sobre el *management* en general, y sobre cada una de las técnicas y disciplinas que comprende, examinadas en esta obra, abriendo así la posibilidad hacia una profundización en el estudio de las mismas.

Carlos Paramés Montenegro es secretario general de la Escuela Nacional de Administración Pública de Alcalá de Henares, y ha participado en el Seminario de las Naciones Unidas sobre las técnicas del moderno *management* en los países en vías de desarrollo (1970). El presente libro logra dar una visión del tema, a saber: del *management*, que va más allá de la mera divulgación, por lo que será útil en especial para quienes ya estén iniciados en algunos aspectos del *management* y deseen alcanzar una visión global como primer paso para entrar más a fondo en los tecnicismos de las diversas disciplinas, tecnicismos que Para-

més Montenegro ahorra al lector, en la medida de lo posible.—C. P. DE S.

MAUD MANNONI: *El niño retrasado y su madre*. Estudio psicoanalítico. Presentado por el doctor Francisco Tosquelles. Traducción de la segunda edición francesa por Mariano de Andrés. Ediciones FAX. Madrid, 1971; 242 pp.

La doctora Maud Mannoni es actualmente miembro de la Asociación Internacional de Psicoanálisis.

Aparece este libro como un toque de atención cuando todavía los esfuerzos psicoanalíticos se centran de un modo total en los llamados «falsos débiles» —niños que se amparan en su incapacidad como defensa neurótica— y de un modo sólo parcial en los llamados «débiles verdaderos» —niños afectados por una deficiencia orgánica—. A través de numerosos ejemplos la autora del libro nos lleva al mundo de los unos y de los otros y comprueba la cura en ambos casos por medio de la psicoterapia. Esta terapia de la posibilidad al sujeto de encontrar su propio yo autónomo, una vez conseguido lo cual, podrá usar de su motricidad e inteligencia —cualquiera sea su coeficiente mental— de una manera eficiente y satisfactoria. Para llegar a esto deberá superar muchos factores adversos: la secuela de su propia enfermedad (meningitis, encefalitis, traumatismos intrauterinos, etc.), el beneficio secundario que saca de ella, la conmoción de los padres ante su presencia (terminan por proyectar en él sus propios deseos y angustias), los diagnósticos médicos inapelables y el rechazo de la sociedad, la falta de puntos de referencia para integrar su yo, a menudo la ausencia del padre en su vida y el alejamiento también de la madre en el caso de ser internado, la imposibilidad de expresarse de una manera convencional (corriente), los factores económicos, la angustia de la cura, los todavía deficientes medios y conocimientos de la psicología para ayudarlo. Mannoni no deja ninguno de estos puntos sin iluminar.

Basada en el aval de su propia experiencia de psicoanalista y en la de otros muchos doctores inmersos en la problemática del niño retrasado, la autora expone con acierto una nueva visión de dicha problemática. Demuestra que el niño débil es capaz de entrar en una relación psicoanalítica válida,

basada sobre todo en el progreso situacional del niño en su familia. Es entonces cuando él podrá integrarse en la sociedad, preocupación aparentemente fundamental de los padres. Aparentemente, porque la cualidad de padre y la cualidad de madre les hace posible asumir, en el ámbito estrictamente familiar, al hijo, sea cual fuere su deficiencia y el tipo de relación triangular que se forme por su causa. Es en este asumir donde los padres, llevados por su angustia, relacionada con el niño en sí y con su propia evolución psicológica, corren el peligro de constituirse en superyo del niño, el cual se aferra a él impidiendo así la formación y autonomía de su propio yo. El psicoanalista, como bien señala la autora, será el nuevo término que al introducirse, si lo hace bien, permita al niño encontrar su libertad.

Suele ser la madre, por su relación vivencial directa con el hijo, la que se dirige al psicoanalista en busca de nuevos recursos. Esta interrelación se encuentra motivada por la angustia que a la propia madre supone el hecho de tener un hijo débil. De alguna manera ella ve en el psicoanalista el testigo de su lucha heroica de madre, así como el centro de su desahogo y de su furia. Pero no olvidemos que la madre encarna la esperanza que ayuda a proseguir la cura.

Respecto al hijo, Mannoni expone cómo, para poder comprender el significado de sus síntomas, hay que investigar primero en los hechos de su vida y en los padres. Tras estudiar muchos casos llega a la conclusión de que síntomas psicóticos y atraso mental van por lo general unidos.

Hace un estudio sobre el problema escolar, las experiencias pedagógicas diversas y la gran variedad de tipos de niños débiles o con taras. Señala las importantes ventajas de no ponerles una prematura etiqueta, de buscar para cada caso particular el tipo de enseñanza que le conviene: «a dificultades características iguales, no corresponden medidas pedagógicas iguales...». De aquí la importancia del trabajo en equipo de médico, profesores y psicólogo. A continuación la autora hace una relación de casos en un externado médico-pedagógico, en el que se encuentran las grandes formas clínicas descritas por Simon y Vermeulen, y hace notar la etiología de los diversos casos.

Sin duda este libro puede ser considerado como una denuncia

prematura, pues aún faltan medios por parte del psicoanálisis. Sin embargo, abre un panorama muy esperanzador, necesario para seguir adelante. Notables son sus descubrimientos respecto a la relación entre la capacidad de resolver procesos matemáticos y el estado situacional del niño en el medio familiar. Lo mismo se puede decir del proceso de la memoria, los defectos de escritura, etc.

Para terminar diremos que Maud Mannoni dedica especialmente su libro a hacer comprender cómo son los padres, y en especial la madre, quienes necesitan la mayor ayuda, pues su angustia es mayor que la del niño, el cual cobra en estos estados una sensibilidad muy particular y se vale de multitud de medios de defensa, siendo como es lógico los padres mucho más conscientes de la situación que el niño. Recomendamos la lectura de este libro—no sin un cierto sentido crítico—por su interés renovador y por sus muchas sugerencias.—GLORIA PENELLA DE SILVA.

J. L. MORENO: *Psicodrama*. Ediciones Horme. Distribuidor: Editorial Paidós; 354 pp.

Como señala el propio autor en el prólogo, el propósito de la obra es el de «presentar métodos de psicoterapia que están más cerca de la vida misma». «Hasta ahora, el campo estaba limitado primariamente al individuo, aquí se extiende al grupo sin abandonar los métodos individuales...» «De este modo es posible tratar a un gran número de individuos simultáneamente, y siempre, dentro de lo posible, en su medio ambiente habitual.» Estas palabras preliminares ya nos permiten ver al menos en parte el contenido del pensamiento del autor: se trata de lograr un ensamblaje entre los factores individuales, cuyo estudio es preocupación de las técnicas psicoterapéuticas y psicoanalistas, y las colectivas que se exteriorizan a través de roles, participación activa.

El volumen está dividido en seis secciones que constituyen un tratamiento *in extenso* de toda la problemática del psicodrama: «La cuna del psicodrama», «El teatro terapéutico», «Revolución creadora», «Principios de espontaneidad», «Teoría y práctica de los roles» y «Psicodrama». Este último capítulo, el más extenso de todos, es como una recapitulación de los anteriores y cuya comprensión es imposible sin un estudio profundo y reflexivo de los que le anteceden.

El psicodrama nació de una manera oficial con la sesión efectuada el 19 de abril de 1921 en el Komödienten Haus, un teatro de Viena. El tema de la trama era la búsqueda de un nuevo orden de cosas, someter a prueba a todos los que en público aspiran al liderazgo. Cada uno deberá asumir un rol diferente: políticos, ministros, escritores, soldados, médicos... Los asistentes fueron invitados a representar una serie de roles sin preparación y ante un público desprevenido. El público era el jurado. La prueba resultó difícil, nadie la pasó. Estas palabras del propio Moreno nos ponen sobre la pista de una constante a lo largo de toda la obra: la necesidad de impulsar la iniciativa del individuo al asumir cualquier rol, en otras palabras, el desarrollo de la espontaneidad.

En este primer capítulo se estudian las relaciones del psicodrama y del psicoanálisis. Ambas tienen un punto en común: nacieron en Viena al final de la primera guerra mundial, pero su planteamiento es radicalmente diferente: el psicoanálisis estudia al individuo en cuanto tal, lejos de su entorno social, de su medio ambiente, en un análisis de laboratorio, a través de sus sueños; el psicodrama ve al individuo en la calle, en su casa, en su contorno natural, asumiendo un rol.

Con este planteamiento pueden resultar ciertas las palabras que Moreno dirigió a Freud cuando ambos coincidieron a la salida de una conferencia que este último pronunciaba en la Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Viena: «Bueno, doctor Freud, yo comienzo donde usted deja las cosas.»

En el psicodrama, junto al «yo» principal, existe una serie de «yos auxiliares» que son figuras que participan en el desarrollo del drama, que juegan también sus papeles, y que vienen a representar el entorno social, el ambiente en que se mueve el individuo.

Más adelante estudia Moreno el teatro terapéutico y nos ofrece una representación psicodramática, donde vemos a distintos personajes: el autor, que representa a Zaratustra, el dramaturgo, el espectador, yo (el propio Moreno) y el público: los espectadores.

En este teatro psicodramático, las «personas representan ante sí mismas, como lo hicieron alguna vez por necesidad, el engaño consciente. El lugar del conflicto y el de su teatro es el mismo. La vida y la fantasía asumen la misma identidad y el mismo tiempo».

El capítulo dedicado a la revolución creadora, al examinar los aspectos del acto creador, el *status nascendi*, nos pone en el camino de la pieza que mueve todo el mecanismo del psicodrama: la espontaneidad. «La espontaneidad debe entenderse como la tendencia inherente a ser experimentada por un sujeto como su propio estado, autónomo y libre, esto es, libre de influencias exteriores y de toda influencia interna que aquél no puede controlar.» La espontaneidad es la capacidad también de un sujeto de enfrentar cada nueva situación adecuadamente. Del contacto entre dos estados de espontaneidad, que naturalmente están centrados en dos personas distintas, resulta una situación interpersonal.

Especialmente importante es el capítulo dedicado a la teoría y práctica de los roles, donde, después de definir lo que es un rol, nos ofrece ejemplos prácticos de *test* aplicados en este campo. Se distinguen dos supuestos: el de *rol de percepción* y el de *rol de representación*, el primero indica la comprensión del papel asignado; el segundo, la capacidad de representarlo. No coinciden necesariamente. El segundo es tanto más eficaz cuanto mayor sea el grado de desarrollo del factor que llama Moreno «e», o sea, espontaneidad.

El último capítulo, aparte combinar todos los factores que han ido apareciendo, nos ofrece lo que podríamos denominar características técnicas que debe reunir el teatro donde se lleven a efecto los experimentos de psicodrama. Se puede indicar, con palabras del propio Moreno, que en la arquitectura de la escena del teatro psicodramático se distinguen los siguientes principios:

- a) El principio terapéutico.
- b) La dimensión vertical del escenario.
- c) Los tres niveles concéntricos de la escena, donde se sitúan los personajes.

Como complemento de lo anterior y cerrando el contenido de la obra se hace alusión a distintos tipos de teatro terapéutico: modelo de Beason (1936), modelo de Santa Isabel, Washington (1940); modelo de Nueva York (1942). Se incluye una serie de fotografías que nos permiten ver con toda claridad las características de cada uno de los modelos utilizados.

La obra de Moreno se puede decir que es apasionante y nos adentra en un mundo nuevo y lleno de interrogantes, con el cual uno podrá

o no estar conforme, pero que en todo caso no deja indiferente; es, como se dice en la contraportada del libro, la publicación de un hombre brillante y de original personalidad en el campo de la psicoterapia, sociología y psiquiatría.—
BERNARDO ALBERTI.

HANS MORITZ: *Sexualidad y educación*. Herder, Barcelona, 1971. Un volumen de 288 pp., en cuarto.

Por su preparación teórica, obtenida en gran parte en su especialización como recensionista de la literatura sexológica de la revista *Neue Volksbildung*, del Ministerio Federal de Educación de Viena, y por su preparación práctica, adquirida en el ejercicio, durante varios años, de la profesión de maestro, de director de escuela y de jefe de una oficina de asesoramiento pedagógico en el departamento central de la capital austriaca, Hans Moritz es una garantía de conocimiento y de seriedad para tratar el tema que anuncia el título de este libro. Garantía que es una necesidad previa, al enfrentarnos con esta clase de literatura, en estos tiempos nuestros en los que una impresionante ola de erotismo nos envuelve, poniendo en grave peligro la dignidad de la persona humana y la belleza del amor humano (como ha dicho recientemente el papa Pablo VI en mensaje dirigido al Congreso Mundial de la Unión Internacional de Acción Moral y Social). Como Hans Moritz dice, hoy es difícil distinguir, en la literatura sexológica, los verdaderos «guiadores» de los encubiertos corruptores (incluyendo entre éstos a los que, de buena fe, pero metodológicamente equivocados, queriendo orientar sanamente, perverten el impulso sexual de niños, adolescentes y jóvenes), y cita una frase verdaderamente estremecedora de Heinz Hunger, que dice: «A todos los que, con mayor o menor éxito, se han arriesgado a efectuar esta labor, a hablar claro y abiertamente a los jóvenes que se encuentran en la época de irrupción de la pubertad, sobre el misterio que une en el matrimonio al hombre y a la mujer en lo más profundo de su alma y de su cuerpo, pregunto: ¿Quién de nosotros puede declarar con seguridad y convicción que no ha revelado a algún muchacho hechos y situaciones que, no solamente le han trastornado, sino que le han conducido, directa o indirectamente, por caminos de perdición?»

Lo que Hans Moritz se propone es presentar limpiamente, con cla-

ridad y delicadeza al propio tiempo, una visión del problema que, superando criterios meramente zoológicos, por un lado, y sin caer, por otro, en el pansexualismo freudiano, integre la sexualidad, factor importantísimo de la vida humana, en el conjunto armónico de la personalidad, la plena realidad del hombre; educar al hombre futuro, más que para «quedar libre del poder al que todos los seres se doblan (recordando unos versos de Goethe), para el vencimiento y el dominio de sí mismo, a pesar de este poder al que están sujetos todos los seres»; ofrecer a padres, educadores y estudiantes una guía útil para el normal desenvolvimiento de esa vida, que no es pura genitalidad instintiva, sino, en el hombre, complicada sexualidad biopsíquica y de amor espiritual, educable y que necesita ser educada. Y lo hace, situándose a la debida distancia de dos extremos igualmente rechazables. Un extremo de silencio, de misterio, de ocultación, de ignorancia, de pecado en todo lo referente a la sexualidad: el escándalo con que en algunos países europeos fueron recibidas las doctrinas de Carlos Linneo en su *Sistema de la Naturaleza*, consideradas pornográficas por explicar los órganos sexuales de las plantas y su sistema de reproducción; la utilización, en el puritanismo inglés, por los médicos de unas muñecas en las que las mujeres les señalaban los puntos dolorosos de su cuerpo; las patentes comerciales de cinturones de castidad que se anunciaban en Alemania a principios de siglo; la propuesta de un consejero escolar de Würzburg de que los alumnos de medicina estudiaran anatomía únicamente en cuerpos masculinos, dejando para después de casados el estudio directo en cuerpos femeninos; las prevenciones de una autoridad eclesiástica sobre la calificación de incidentes de los vestidos femeninos con escote dos dedos más bajos de la base del cuello, que no cubran los brazos hasta el codo, que no cubran las rodillas o que estén hechos de telas transparentes; las mentiras con las que se engaña a los niños respecto a los orígenes de los bebés. Otro extremo, opuesto al anterior, de libertinaje, de despreocupación, de enseñanzas prematuras inadecuadas a las edades y a las circunstancias, de subestimación de lo sexual, de puro zoologismo, de encuestas y estadísticas crudas (como las del famoso informe Kinsey), de tratamientos «naturalistas», incitadores y amora-

lizadores, de los temas sexológicos, incapaces de ver en el problema otra cosa que instinto y pura animalidad, y todo ello dentro de la «atmósfera erótica prefabricada» que acosa al hombre de nuestros días desde que por la mañana «va al cuarto de baño y ve en la envoltura de la pastilla de jabón el busto semidesnudo de una joven, pasando por la mestiza, igualmente desvestida, que le guiña desde la etiqueta del bote del café, pasando por la revista que hojea distraídamente y en la que se encuentra con la exhibición de piernas, caderas y senos de la *supervedette* de turno, hasta los anuncios carteleros y luminosos que, en la calle, le brindarán múltiples incentivos conducentes a un erotismo de masa y sin alma; todo ello de tal modo que, como decía Pío XII: «Un joven que va de noche por las calles de nuestras modernas grandes ciudades y regresa a su casa sin quebranto moral es más santo que los mártires del primitivo cristianismo».

Hans Moritz se sitúa en el justo medio entre las posiciones extremas, buscando una «humanización» (una sacralización, diríamos) de la sexualidad, que fundamenta en la frase de San Agustín: «El amor es corporal hasta en el alma, y es espiritual hasta en el cuerpo», y, por consiguiente, en la verdad científica de que todas sus relaciones se inscriben en un mundo de valores en el que el hombre vive emergiendo del de mera naturaleza de la animalidad. Y plantea la problemática fundamental de la educación sexual en tres proyecciones: ¿A quién compete la educación sexual? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cómo debe procederse?

Respecto al primer problema, se disputan la solución acertada los padres, los educadores, los sacerdotes, los médicos que, en cualquier caso, deberán hacer frente a dos incumbencias: una, la de guiar, racionalizar y espiritualizar la sexualidad de niños y jóvenes; y otra, la de hacerlos resistentes a la antipedagogía sexual del ambiente irresponsable, dentro de las posibilidades de una auténtica educación permanente. Nuestro autor parece inclinarse por esta jerarquización, de mayor a menor: padres, educadores, médicos, sacerdotes. Los primeros, porque están más continua e íntimamente al lado de sus hijos, en mejores condiciones para ganar su confianza, en posición más fácil para descubrir problemas personales de niños, jóvenes y adolescentes, en

actitud de más amorosa entrega. Después, los educadores que conviven varias horas del día con los niños, que necesariamente han de poseer preparación y conocimientos adecuados, profesionales, especializados en relación con el problema, teniendo en cuenta que, en realidad, no hay «una pedagogía sexual», sino una educación general en la que debe ocupar el lugar que le corresponde la educación para una relación adecuada entre ambos sexos; que pueden hacer lo que se ha llamado una «educación científica» de la sexualidad, aunque teniendo en cuenta que «no todo puede enseñarse» y que el exceso de explicaciones verbales y colectivas es totalmente contraproducente. Finalmente, los médicos y sacerdotes van después de padres y educadores, porque su relación con los niños y muchachos es discontinua, esporádica, circunstancial y, para nuestro caso, limitada a enseñanzas sobre higiene sexual (en los primeros) y a direcciones espirituales de conducta (en los segundos) cuyos estudios teológicos no deben pretender invadir el campo de los fisiológicos y psicológicos. Sea como sea, los padres, los educadores, los médicos, los sacerdotes que hayan de intervenir en la educación sexual han de tener una adecuada y especializada preparación, sometida, en primer lugar, a la delicadeza, la discreción, la comprensión, el amor, la limpieza y la necesidad de cada caso individualizado.

Para Hans Moritz, los objetivos de la educación sexual son los siguientes: «La primera tarea —dice— es la de procurar que el niño, desde los primeros tiempos de su vida, aprenda a aceptar su sexo, y no sólo a aceptarlo sino a afirmarlo y a aceptar y honrar el sexo opuesto en el encuentro con las personas que a él pertenezcan, y ello sin crear falsos pudores, sin asociar el sexo con ideas y sentimientos de vergüenza, condena, suciedad y ocultación misteriosa, inculcando, desde la iniciación del proceso, ideas y hábitos de limpieza física y moral. Después, a su tiempo, cuando el niño espontáneamente lo requiera, llegará la tarea informativa, dando respuesta a las preguntas inevitables: ¿de dónde vienen los niños, cómo salen, cómo aparecen en el claustro materno?, mediante contestaciones que, progresivamente, según la edad, vayan diciendo la verdad parcial (nunca la mentira) que el niño deba saber para calmar su curiosidad, dejándole en

disposición de ulteriores averiguaciones. Más tarde, al llegar la pubertad, ampliación preventiva de la información respecto a los cambios, y su significación, que empiezan a operarse en la biopsicología sexual del sujeto que se desarrolla; respecto a la importancia que para el individuo y para la sociedad tiene el cuidado del cuerpo y del alma en esa nueva situación somatopsíquica destinada a la creación, en su día, de nuevas familias y a la perpetuación de la especie, y, poco más adelante, ya en plena adolescencia, la formación del joven y de la muchacha sobre la espiritualización y moralización de las relaciones sexuales, sobre el mundo de valores en que esas relaciones se inscriben, sobre los límites que separan una conducta correcta de la que no lo es, en las relaciones de chicos y chicas (inevitables y deseables); sobre la significación de la pureza y el pudor, sin gazmoñerías, para el amor auténtico, que llegará, y sobre el mejor régimen de vida (higiénica, deportiva, alegre, de autodominio) para lograrlo. Finalmente, la formación e información en los primeros años de la juventud, en los períodos prematrimoniales, relativas al amor, a la elección de compañero o compañera, a la significación y responsabilidad de crear una nueva familia, etc.

Pero, ¿cómo debe procederse? ¿Cuál es la metodología que los padres, los educadores, los sacerdotes, los médicos, todos los concurrentes a la educación de la sexualidad, deben emplear para alcanzar esos objetivos? Diríamos que, en primer lugar, Hans Moritz recomienda en los educadores mucha comprensión y mucho amor, empezando por considerar a los niños, jóvenes y adolescentes de hoy dentro del ambiente en que viven y no dentro del que hemos vivido los adultos actuales. En segundo término, considera que existe, como en los demás aspectos de la vida humana, un desenvolvimiento espontáneo y normal de la sexualidad que, sin obsesiones, sin dramatismos, sin violencias, debe ser discretamente guiada, iluminada (en casos extremos, vigilada), sin daño para la masculinidad del futuro hombre ni para la femineidad de la futura mujer, haciendo comprender lo antes posible a los educandos (como arranque de una educación general en la que la de la sexualidad ha de integrarse), que «somos cuerpo» y «tenemos cuerpo» y que, por esto último, podemos dominar el nuestro e in-

fluir en la carga tensional, propia de su naturaleza, que puede aumentar o disminuir y perturbarse desde dentro o desde fuera, porque también somos alma. En tercer lugar, nos lleva a estimar debidamente la posibilidad y la necesidad de formar en el hombre la «segunda naturaleza» (la de los valores, como superación de la meramente instintiva) o «el acuñamiento sociocultural». Y en este aspecto Hans Moritz desarrolla la doctrina del «encuentro» («encuentro con amor, no simplemente con comprensión intelectual; elevación valorativa de la persona amada por medio de la alegría»), dentro de una pedagogía que afirma la educación como resultado de la responsabilidad interhumana, que solamente puede realizarse en el encuentro con el prójimo, y como programa superador de las charlas y conferencias de iniciación sexual de «efectos contrarios a los deseados».

Porque efectivamente: la educación sexual general no puede ni debe hacerse a base de exposiciones colectivas de clase, iguales para todos los alumnos (salvo en los casos de exposiciones científicas especializadas, destinadas a jóvenes determinados). Se trata de una educación de diálogo, de confianza, de sencillez de preguntas y respuestas, de consejos individualizados, de informaciones ajustadas a cada caso personal, dispuestas a darse en cualquier momento en que sean precisas, sin ir más allá de donde pidan la demanda y la madurez del sujeto que se forma y respecto a las cuales los padres, los educadores en general deberán disponer de una especie de manual de «auxilios de urgencia» para proceder, recabando las ayudas y recursos necesarios, cuando se presente alguna desviación de la normalidad del desarrollo.

Hans Moritz acaba su obra con estas frases: «Solamente cuando la sexualidad se ha insertado en la trama total del pensamiento y la acción del hombre, cuando es justamente evaluada, sin sobrevaloración y sin menosprecio, puede el amor convertirse en una parte de la vida, que no reprime otras partes y de la que no tiene que avergonzarse uno».

Hacia ese ideal se proyectan limpiamente y cristianamente los dieciséis capítulos de esta obra que Hans Moritz nos ofrece a través de la editorial Herder, dentro, a nuestro juicio, de la doctrina de la Iglesia católica, que «quiere la educación e instrucción sexual de los niños mientras se haga con cautela y por aquellos que están en-

cargados de hacerla: padres en primer lugar, confesor y maestros por vía de suplencia cuando sea necesario o conveniente».—JUVENAL DE VEGA Y RELEA.

HANS ZULLIGER: *Evolución psicológica del niño*. Traducción del alemán por Ambrosio Berasain Villanueva. Editorial Herder. Biblioteca de Psicología, Barcelona, 1971, 145 pp.

El autor de esta obra es un eminente médico, psicoanalista y pedagogo.

Sabida es la importancia que tiene para los educadores el conocimiento exacto de la evolución psicológica del niño. Dada la complejidad que ésta presenta, el conocimiento de su problemática corre peligro de permanecer en el ámbito de los psicólogos. Es de agradecer este libro de exposición clara y amena que permite a cualquier lector de cultura media imponerse del tema.

En el primer capítulo, Zulliger presenta la problemática del miedo en los niños. Lo compara con el experimentado por los pueblos primitivos. La enfermedad, la muerte, los infortunios, las fuerzas naturales adversas, son rechazados por medio de ceremonias y sacrificios peculiares. Ahondando más en sus costumbres encontramos en ellos la ambivalencia amor y odio frente a las personas que consideran poderosas, así como lo experimenta el niño respecto a sus padres y a multitud de circunstancias que a la vez le atraen y superan. Zulliger define el miedo como una sensación de molestia, una señal de que el yo está en peligro. «La aproximación amenazadora de un peligro exterior provoca un estado de atención sensorial y de tensión motora muy intensa, que tiene una eficacia absoluta y que se conoce con el nombre de *angustia*, que concluye o bien en una disposición paralizante —y, por tanto, pernicioso— o bien se limita a servir de señal desapareciendo ante las reacciones oportunas, tales como la de huida o defensa y el contraataque. Por tanto, la angustia presupone elementos de la vivencia del miedo, actúa como alarma ante el peligro probable, que el hombre intenta evitar de una u otra forma, según los medios de que dispone.» Distingue entre los *miedos reales* y los *miedos irreales* o fóbicos cuyas causas son internas. Cuando el yo del niño llega a una mayor maduración desaparecen los significantes del

miedo. Muy importantes son las observaciones del autor referentes a las reacciones del niño frente al miedo: bloqueo, aparente ineptitud, etc., y, en consecuencia, las falsas interpretaciones que suelen dar a estas conductas los mayores. Necesidad, por tanto, de distinguir entre *falsa debilidad* y *verdadera debilidad*.

En el capítulo segundo, Zulliger estudia el tema de los hurtos, fenómeno muy frecuente en los niños; pero tratándose de niños débiles es necesario dilucidar el verdadero motivo que los lleva a apropiarse ocultamente de lo que no es suyo, no bastando los medios corrientes de corrección —no necesariamente punitivos— para deshabituarlos. Según se descubre no es el valor del objeto su móvil principal. «El impulso cleptómano es un sustitutivo simbólico de otro impulso»; por ejemplo: roba por despecho, por afán de posesión, por causar daño —debido a su complejo de inferioridad—, por una falta de resistencia interna o por desamparo, ya que a menudo es a la persona poseedora del objeto a la que necesita, y no al objeto en sí. En adultos encontramos el mismo caso, siendo el objeto del robo un sucedáneo simbólico de un objeto sexual, como se da en muchos casos de fetichismo, siguiendo el concepto de *pars pro toto*.

El capítulo tercero está dedicado al trauma del nacimiento. Reconoce ser éste la primera vivencia angustiosa, prototipo de todas las posteriores. Con frecuencia en situaciones angustiosas de edades más avanzadas se repiten en el sujeto los mismos síntomas que sufrió al nacer: asfixias, palpitaciones cardíacas, humedad de la piel, representaciones de pesadillas sobre cuevas y pasillos durante el sueño, etcétera. Lo doloroso de su angustia al nacer queda demostrado por su llanto sin lágrimas —hasta pasado el primer mes— y por su largo dormir. De alguna manera, la angustia es una defensa contra el deseo de volver al vientre materno, se transforma en fobia, ya que sería doloroso para el sujeto repetir el trauma del nacimiento. Se relacionan con esto los problemas de impotencia y homosexualidad. El autor termina exponiendo la parte positiva del trauma: el espíritu creador del hombre que busca transformar el mundo en busca de reencontrar la felicidad intrauterina.

El capítulo cuarto está dedicado a la fase evolutiva oral de la libido. Estudia la situación del niño dentro de la madre, donde respira

en forma de bostezo, realiza ya el movimiento de succión e ingiere pequeñas cantidades del líquido amniótico. De aquí que tanto el beber como el respirar se conviertan en la primera fuente de placer e inauguran la relación con el mundo exterior. A diferencia de los antropoides, el niño es insesor. Sólo al cabo de un año aparecen las señales típicamente humanas. No tiene las organizaciones instintivas propias de los animales, siendo sus hábitos hereditarios mucho más generales. Su instinto más afinado es el de la succión. Por esto Freud afirma que la actividad sexual infantil se apoya inicialmente en una de las funciones orientadas a la conservación de la vida (ingestión de alimentos) y después se independiza. La fase oral se puede dividir en dos períodos: el de succión y el de morder. Según sea la satisfacción o insatisfacción en estas etapas queda determinado el carácter posterior del individuo. Puede considerarse como carácter oral aquel que se manifiesta en una búsqueda ávida del individuo por sacar gran provecho de las situaciones. Una gran satisfacción durante este período puede determinar un carácter optimista, y lo contrario un carácter pesimista frente a la vida.

En el capítulo quinto el autor estudia la fase anal de la libido. En esta etapa el niño considera los excrementos como parte suya y demuestra un interés especial por ellos. Continúa explicando en el capítulo sexto que la manera como el niño adquiere los hábitos de limpieza es de gran importancia para la formación de su carácter. Un carácter tacaño o generoso, ordenado o agresivo están relacionados con esta fase. Así lo prueba el autor después de estudiar las costumbres de diversos pueblos. «La formación de los hábitos de limpieza se efectúa de un modo natural en el contexto del desarrollo del sistema nervioso y de la configuración de la personalidad y tiene lugar a los tres años...» «La educación higiénica sólo puede concebirse como exigencia interna.»

El capítulo séptimo está destinado a tratar el tema del declive de la fase uretral-anal y las perturbaciones posteriores. Durante lo que el autor llama «declive de la fase uretral-anal» el niño encuentra astutos rodeos para referirse a estas zonas y sus características. El primer suceso de que se vale es el empleo de las palabras correspondientes. Una manera de dar cauce expresivo a estos intereses del niño es poner en su mano, por ejemplo, pinturas, arcillas para mo-

delar, etc., que, de esta manera, se constituyen en sustitutivos. En el caso de que el niño haya sufrido una gran represión en la etapa uretral-anal tampoco será fácil que acepte dar este paso, rechazando las pinturas y demás materiales.

Trata en especial el tema de los pirómanos, que suelen ser también enuréticos.

El capítulo octavo trata del complejo de Edipo. Estudia aquí la fase llamada de *organización fálica*. «Alcanza su punto culminante entre los cuatro y los seis años, y lo que la caracteriza es la aparición del *complejo de Edipo*.» Se trata de la actitud psicológica del niño frente a sus padres, sobre todo frente al elemento paterno de sexo contrario, y del interés por apropiarse absolutamente de tal elemento, sin que en la posesión se interfiera ningún rival.» Primero se da el amor del elemento paterno del mismo sexo, al cual sucede la identificación con él, y el amor al elemento del sexo opuesto. Zulliger narra la leyenda griega de Edipo y otras que presentan el tema de la relación incestuosa. Explica con Freud que esta relación, y el tema del parricidio, se pueden considerar contenidas en las primeras evoluciones históricas de los seres humanos. Señala la necesidad de que el niño resuelva bien este complejo; de lo contrario sufrirá complicaciones posteriores. Nuevamente con Freud, el autor dice que «el complejo de Edipo es el núcleo central de las psiconeurosis». Un no desprendimiento normal de los padres atenta contra la autonomía del sujeto.

En el capítulo noveno estudia el complejo de castración y otros fenómenos de la fase evolutiva fálica. *El complejo de castración* se da de una manera muy general en niños de uno y otro sexo. De alguna manera las relaciones que ellos por sí mismos, o por recriminación prohibitiva de los mayores, consideran malas, crean un factor punitivo de carácter imaginativo, que está relacionado con sus órganos genitales. «Este complejo de fantasías y esperas angustiosas se conoce en psicoanálisis con el nombre de *complejo de castración*.» Fácilmente imaginan ser los padres los autores de este castigo y, en consecuencia, se retraen en amarlos. De alguna manera este complejo es muy común entre las niñas, que echan de menos en ellas el órgano genital de los niños. El complejo de castración puede reflejarse pasiva y activamente. La primera da lugar a la angustia y al miedo, estando relacionada con tendencias masoquistas; la segun-

da se manifiesta como *actitud agresiva secundaria*. El complejo de Edipo desaparece generalmente al comienzo del período de *latencia*, que va de los seis a los doce años. «Durante el período de latencia hay un estancamiento de la evolución sexual e instintiva.» Se reinicia la evolución al comienzo de la pubertad. Durante la fase evolutiva fálica el niño deja de interesarse por otras zonas del cuerpo que no sean las genitales. Surge en el niño el *pudor* y la *repugnancia* .

En el décimo y último capítulo, Zulliger trata de la pubertad y edad de la fantasía. Maduran las glándulas genitales y el niño deja la existencia típicamente infantil. Presenta el autor los tres problemas que habrá de resolver el sujeto en esta etapa: La incorporación al proceso laboral humano, el desprendimiento de sus antiguas vinculaciones infantiles y el sometimiento de los impulsos sexuales parciales al primado de lo genital (cualquier fallo en esta evolución puede estancar al púber en varios tipos de perversión). Las características de este período son: las cargas de libido que libera a un destino distinto que su casa, la autosupervaloración, el miedo a la soledad, las fantasías, las lecturas novelescas en las que el protagonista es héroe. En las niñas la *edad de la fantasía* se caracteriza por la necesidad de sentirse admirada, viven dentro de sí mismas, en un «espléndido aislamiento», y fácilmente imaginan no ser hijas de sus padres, fantasías que pueden adoptar formas peligrosas. Una desviación en esta etapa caracteriza los casos de criminalidad en la juventud. En esta etapa de liberación de los padres el niño entra en el conflicto generacional y crea sus nuevas formas de vida. Lo fundamental de parte de los educadores es la comprensión.

Así termina Zulliger su libro. Es de recomendar la lectura de este libro a todos los educadores, ya que en él encontrarán explicadas muchas de las causas de los problemas que les ocupan.—GLORIA PENELLA DE SILVA.

BOGDAN SUCHODOLSKI: *Tratado de pedagogía* (traducción directa del polaco de M. Bustamante), Barcelona, Ediciones Península, 1971, un vol. de 524 pp.

Estamos en presencia de uno de los mejores libros de pedagogía general que se han producido en Europa en los últimos veinte años. Su autor, Bogdan Suchodolski, doctor en Filosofía por la Universidad

de Varsovia y, a partir de 1958, director del Instituto de Ciencias Pedagógicas de la misma Universidad, director del Instituto de la Técnica de la Academia Polaca de Ciencias, miembro fundador del Consejo de la «Comparative Education Society in Europe», etc., pertenece a la generación de la posguerra mundial segunda (nació en 1907) y ha vivido todas las tragedias del conflicto y todos los dolores y persecuciones de la actividad de la Gestapo en su país. Y de todo ello arranca una pedagogía, no resentida ni revanchista, pero sí llena de ideas cargadas de emoción, que se proyectan afanosamente a una educación para el futuro de una sociedad mejor, abierta a la paz y al progreso moral y material, sin posibilidades de reincidencia en situaciones belicistas de tan amargo recuerdo. El libro puede catalogarse, como su autor, dentro de las doctrinas socialistas; pero recomendamos que no se lea con los prejuicios del «ismo» correspondiente a esa catalogación. Muchas veces rechazamos una idea o una doctrina, que nos parece en principio aceptable, al comprobar que pertenece a un «ismo» determinado con el que no comulgamos, olvidando que, si no toda, parte de la verdad está en credos, opiniones o doctrinas distintas y que sería muy conveniente ir extrayendo de cada sistema la parte de verdad que contiene para articular una verdad amplia en la que todos pudiéramos entendernos y encontrarnos. El contenido de la obra que comentamos trasciende del encuadramiento ideológico que le atribuimos con una documentación y unas soluciones de diversas precedencias, desde Platón y Aristóteles a Marx, Gabriel Marcel y Fourastié, pasando por Rabelais, Montaigne, Vives, Tomás Moro, Maquiavelo, Comenio, Locke, Spencer, Kierkegaard, Naforp, Bergson, León XIII, Ryan, Dewey y otros. Podríamos decir que, más que de la obra de un doctrinario del socialismo, se trata de la concepción de un futurólogo que, integrándose en una pedagogía prospectiva, pretende construir un porvenir mejor por obra de la educación. En definitiva, una obra de esas en que la pedagogía y la política se identifican, porque, mirando hacia delante, quieren conducir el desarrollo no de un individuo, sino de un pueblo, a metas de limitada superación.

La obra está distribuida en una Introducción y cuatro partes, tituladas: «La civilización moderna y la educación», «El hombre del futuro», «La renovación de la teoría y de la práctica pedagógicas», «La reorgani-

zación del sistema de enseñanza y sus perspectivas de organización» y «Las perspectivas de la educación en Polonia», con un total de cuarenta y seis capítulos, que se leen en actitud de adhesión o de polémica siempre apasionadas.

Empieza, en la Introducción, poniendo de relieve la primera lección que nos da la historia de la educación en el sentido de que «para preparar a los hombres para alcanzar un nivel de vida acorde con el grado de civilización por ellos creado, es necesario un período de tiempo cada vez más largo y una organización cada vez más compleja; instruir a un número cada vez mayor de individuos e instruirlos cada vez mejor; he ahí la tarea que, en el proceso histórico de la actividad educacional, superaba siempre las conquistas conseguidas y obligaba a renovar los esfuerzos con miras a guardar el paso con las exigencias crecientes de la civilización» (pág. 12); lo cual establece un vínculo insoslayable entre sociedad y educación, cuyo reconocimiento es una de las características de nuestro tiempo. Hoy, respondiendo a esa experiencia histórica, la educación debe conciliar el dualismo de posturas individualistas o colectivistas excluyentes, puesto que «la vida personal sólo adquiere valor y plenitud en la medida en que el hombre participa activamente en la edificación de una auténtica vida social, y ésta última, a su vez, sólo prospera y se fortalece cuando logra penetrarse con las motivaciones más profundas de la acción individual» (página 51). Es decir, ante la educación, se plantea la tarea de «conseguir el renacimiento de la vida personal en el ámbito de una vocación social, mediante la unidad armoniosa entre el hombre y la realidad en que vive». Superando otro dualismo, este autor defiende una educación humanística que atienda a integrar una doble tarea: lograr una civilización a medida del hombre y lograr un hombre a la medida de su civilización, sin «conformismo con la realidad existente ni fuga individual de la vida real, de modo que se eduque a los individuos para participar en la lucha por un mundo mejor» (página 61). Por otra parte, hay que convertir el conflicto entre las generaciones en fuente de esperanza para el futuro y de fe en la renovación del mundo por la juventud. Hasta ahora, como el futuro se presentaba semejante al presente, «la sabiduría de los padres era en realidad la sabiduría de los hijos» y la educación de las generaciones nuevas pasaba muy poco de ser

una simple «enculturación» en moldes tradicionales; pero las nuevas circunstancias de transformación social vertiginosa, posteriores a los dos grandes conflictos bélicos mundiales, con el consiguiente divorcio entre presente y futuro, han echado por tierra esa estabilidad y se nos impone la educación de las nuevas generaciones, crítica y renovadora, para lograr que nuestra civilización salga de la encrucijada en que se halla: guerra y exterminio o paz y bienestar; totalitarismo o democracia» (pág. 69).

En la educación para el futuro, hay que considerar la problemática del desarrollo histórico, conciliando los extremos de un indeterminismo absoluto (que hace imposible cualquier pronóstico y prospectivismo) y los de una interpretación radicalmente determinista, salvando así la eficiencia concreta de la actividad humana individual, frente a «las desacertadas posturas del voluntarismo y del fatalismo». El problema esencial de la educación está en «mantener el paso con el ritmo de las transformaciones históricas para que no se dé el caso (problema general de hoy) de un desacuerdo radical entre lo que la sociedad pide o necesita y lo que los sistemas educativos dan. Desde nuestra modernidad actual (nueva ciencia, nueva tecnología, nuevo humanismo, nuevas profesionalizaciones, nuevos ocios, nuevos horizontes de participación, nuevos instrumentos de enculturación, nuevas estimaciones de valores, etc.), hemos de reorientar la educación con una previsión de las líneas generales del futuro y una preparación de las generaciones jóvenes (su espíritu crítico, su creatividad, su personalidad) para moverse en él y perfeccionarlo: unidad de enseñanzas primarias, medias y superiores (incluyendo las profesionales); educación para todos sin discriminaciones, ampliación científica y técnica en la concepción del humanismo, nueva función y organización de la Universidad, etc.» (pág. 159).

Después de esto, el autor pasa a estudiar la tradición del pensamiento pedagógico y sus relaciones con el pensamiento moderno, para llegar a decidir si «la pedagogía actual está a la altura de la contemporaneidad o en franca contradicción con la misma», si la tradición integrada en la actualidad pedagógica es viva o muerta; si debe considerarse como un rico legado de los siglos; si constituyen un núcleo de verdades que ofuscan la visión de la realidad; si puede extractarse en ella una especie de pedagogía perenne, válida siempre.

Para decirlo, pasa revista a diversos tipos de pedagogía: la «pedagogía de los valores absolutos» (que nace con Platón), de valores superiores a la temporalidad de la vida humana (apoyada en lo espiritual, perenne y universal), pedagogía «esencialista» frente al pragmatismo y naturalismo, pedagogía unas veces religiosa (cristianismo) y otras laica (Kant, Fichte, Hegel), en relación con la que el autor (aun reconociendo que «algunos valores generales son perennes y universales» y que «algunos valores son históricamente más duraderos que otros y asumen un cierto significado universal»), prefiere, pues, la que llama «pedagogía existencialista que fluye del tiempo y cambia con él. Muy ligada a la pedagogía de los valores absolutos, Suchodolski considera, después, la que llama «pedagogía tradicionalista» que, dejando aparte la intemporalidad e inespacialidad característica de los valores, considera la educación como «actividad tendente a inculcar en la juventud el patrimonio cultural del pasado» (pág. 178), «sabería de los siglos», pedagogía que llega hasta nuestros días, dando origen a una fractura entre el pasado y las necesidades concretas del presente y del futuro; y considera que con la base tradicional «puede realizarse una educación multilateral y creadora siempre y cuando la tradición aceptada tenga un carácter de fuerza revolucionaria capaz de desintegrar las formas corrompidas de la vida presente y abrir el camino hacia el futuro» (página 182). La «pedagogía de la cultura» aparece a continuación como una derivación de la anterior; y el autor (recordando la obra *Las formas de vida*, de Spranger) le reprocha su carácter de «proceso invertido, consistente en formarse a sí mismo», que considera lo social únicamente como marco o terreno en el que el individuo edifica su propia personalidad. Ninguna de esas pedagogías satisface plenamente las exigencias de una educación para el futuro (y a veces la dañan), aunque «es evidente que la educación para el futuro no puede omitir la problemática de los valores perennes y universales ni prescindir tampoco del legado cultural del pasado». Frente a esas pedagogías, el autor destaca las distintas concepciones liberales de la educación (renacentistas, humanistas, naturalistas, con Vittorio da Feltre, Rabelais, Montaigne, Rousseau, «la nueva educación», etc.), educación funcional, liberadora de normas preestablecidas, de fines trascendentes, de concepciones me-

tafísico-religiosas y exaltadoras de una «audaz libertad de pensamiento y de acción», que tampoco llenan las necesidades de una educación para el futuro, porque echan anclas sólo en el presente (sin pasado ni porvenir) y, en el mejor de los casos, consideran lo social como mera función de la educación individual. La educación para el futuro debe ser—agrega nuestro autor—de un estilo parecido al que caracteriza a la educación tradicional (orientación y finalidad), pero con una perspectiva totalmente diferente hacia el futuro, en oposición al tradicionalismo, que mira al pasado; es decir, un tradicionalismo al revés, cargado de reflexión crítica, de espíritu de cooperación y de trabajo creador, de objetivación de un existencialismo social que se realiza hacia delante y del que el individuo es efecto y causa, protagonista y beneficiario: porque nuestro tiempo «no puede ser ya la época de la esclavitud y la coacción, pero tampoco puede ser la época de una libertad interpretada según la vieja concepción liberal» (página 194). ¿Es posible encontrar en el pasado alguna corriente de pensamiento pedagógico en la que verdaderamente se encuentren precedentes de este futurismo educacional no continuador, sino renovador? Suchodolski la encuentra en el espíritu utópico de Tomás Moro y Campanella, que «empezaron a levantar la armadura de una educación realmente nueva, de una educación para el futuro». La utopía, como visión de un mundo que habría de ser, como realización progresiva (en la que el futuro no es perpetuación del presente) de un sistema «que se crea incesantemente y que requiere una comprobación crítica en cada fase», es el origen de la pedagogía prospectiva que buscamos actualmente (página 214).

Necesitamos una educación mental que «naturalice» las disciplinas humanísticas y «humanice» las ciencias naturales; que sea fiel a los progresos de la ciencia y lo más fructífera posible en el aspecto social; que supere el carácter enciclopédico de los programas de enseñanza, dándoles una mayor cohesión a base de las posibilidades de la educación permanente; que no se limite a la formación del intelecto, sino que procure formar hombres capaces de servirse de su mente; que sea práctica, social, experimental, técnica; que cuente con las aportaciones del arte y de la filosofía; que sea científica no sólo en los contenidos de los saberes transmitidos sino, principalmen-

te, en el modo de buscarlos y adquirirlos, en la curiosidad y en el entusiasmo de la búsqueda. Necesitamos también—sigue explicando nuestro autor—una reorganización de la educación moral en el sentido de despertar en el hombre el afán de actuar y luchar por un futuro mejor para su nación y para el mundo; que, a base del conocimiento de la génesis histórica del tiempo presente, ayude a valorar nuestra estimativa, las relaciones interhumanas, el espíritu de cooperación; que, en fin, cultive la moralidad como «problema de la calidad interna humana» (p. 258), de «conciencia», de «vida interna», de respuesta noble y sincera al gran «porqué» en servicio de sí mismo, del prójimo, de su patria, de la humanidad. Necesitamos una educación estética, captando su profunda significación para formar las distintas facultades del hombre y para su espiritualización a través del arte, tan fértil como la ciencia (pero de otro modo) en la vida humana. Y todo ello—educación mental, moral y estética—con un sentido de integración, de unidad, de mutuas transferencias (p. 277), formando la personalidad de «hombres nuevos», dinámicos y creadores.

Son varios los sistemas educativos a lo largo del tiempo: el de la educación natural (de las sociedades primitivas o subdesarrolladas y que llega hasta nosotros en uno de los aspectos de la educación permanente); el de la educación racional tendente a un objetivo (formación de «novicios», de caballeros, de artesanos en conventos, cortes y talleres); los sistemas de educación organizada intencionalmente en instituciones especiales para formar nuevas generaciones (escuelas de diversos tipos, desde la antigüedad clásica a nuestros días). En nuestros días, desde el siglo XIX para acá, se han planteado todos los problemas de la escuela: obligatoriedad, gratuidad, democratización, direcciones de cultura general y profesional, diferenciaciones en función del medio; organización, selección de alumnos y maestros, metodologías, instalación, financiación, etc. En una visión de futuro hemos de conceder una especial atención a la escuela para la infancia, la adolescencia y la juventud. Hay que implantar la obligatoriedad más allá de la enseñanza elemental; y hasta los dieciocho o veinte años de edad convertir la lucha contra el analfabetismo en una nueva lucha contra la incapacidad de pensar y de actuar (p. 351); establecer junto a las escuelas de pleno tiempo otras que combinen sus actividades con

las de trabajo; después de la adolescencia, cuando el alumno esté en condiciones de iniciar actividades laborales; fundir los contenidos humanísticos con los profesionales; considerar la enseñanza media no sólo como preparadora para los estudios superiores, sino como integradora en la vida económico-social y profesional; descartar la idea de que la escuela profesional es una vía de segundo orden reservada a jóvenes de origen campesino u obrero; sustituir la escuela tradicional por un tipo de escuela productiva y de cooperación social;

considerar la universidad como centro abierto de altura para que «todos puedan saberlo todo sobre todas las cosas (p. 430), desbordando su condición actual de «centros herméticos de enseñanza superior», incluso para individuos que no pretendan la obtención de ningún diploma o título. Y hay que organizar una educación e instrucción de adultos tan capaces o más que los jóvenes—y tan necesitados de aprender como ellos— (p. 438) dentro del contexto de la educación permanente a nivel popular y superior; hay también que coordi-

nar política y pedagogía, haciendo de la educación instrumento de gobierno y del gobierno agente de educación y hay que «educar a los educadores» (p. 469) al servicio de los nuevos ideales de educación para el futuro.

Son innumerables las ideas y sugerencias (que no hemos agotado) de este magnífico libro que siempre (con aceptación unas veces y con rechazo otras) despierta en el lector profundas inquietudes filosóficas, políticas y pedagógicas en torno a la educación para el futuro.—
J. DE V. Y R.