

Bibliografía

SOLER FIERREZ, Eduardo: «Estrategias de recuperación escolar individualizada». Noguera/Didáctica. Madrid, 1978, 152 páginas.

A la hora de hacer un somero análisis de este libro hay que partir de una premisa: el autor no ha pretendido hacer un libro especulativo como tampoco ha pretendido poner en tela de juicio el actual sistema de enseñanza vigente en nuestro país. El autor se ha colocado del lado de la Ley. De una Ley, cual es la actual de Educación, ya elaborada y promulgada con la que hay que contar para bien o para mal.

No quiere ello decir, sin embargo, que el autor ignore que existen diversas soluciones alternativas al actual sistema gradual y vertical de la enseñanza. No. Bien se apunta en el libro la alternativa horizontal con la que «desaparecería una enseñanza montada sobre la selectividad y la competencia» y en la que «se atendería, de una manera idónea, el desarrollo creativo del alumno, basado en su actividad, que ha de incluir la actividad en grupo, amén de la individual». Pero, esta alternativa «exige un cambio profundo de la estructura del sistema, que renueva hasta los principios de los que es consecuencia. Hoy por hoy, esta proposición parece demasiado desafiante».

Se sitúa, pues, el autor en la perspectiva de la actual Ley de Educación y en esta dirección ha optado por escribir un libro teórico y práctico a la vez. Opción posible y conseguida dado que la Ley, eminentemente teórica, requiere ser aplicada eficientemente en la práctica cotidiana. Una Ley que puede entrañar, entre

otros riesgos, el de ser aplicada demasiado tecnocráticamente. Se habla en ella del proceso y fenómeno del aprendizaje como de un proceso y fenómeno de producción, similar a cualquier otro proceso de producción mercantilizado. Se trata, según ella, de planificar unos objetivos, de actuar los medios adecuados para conseguirlos y de establecer los pertinentes correctores que conduzcan siempre al único fin propuesto. Puede olvidarse, sin embargo, que en este proceso el personaje protagonista, no mercancía, es el alumno, es decir, un sujeto humano variable, único y en absoluto susceptible de ser agrupado según cánones más o menos estandarizados.

El sistema de enseñanza gradual se muestra, en principio, muy poco flexible al agrupar a los niños según unas determinadas características; bien sean de edad, bien de conocimiento, olvidándose de otras habilidades y capacidades. Según este criterio, todos los alumnos deberían ser más o menos homogéneos y todos deberían progresar más o menos al mismo ritmo en todas las disciplinas. Consecuencias de todo ello es que, como no todos los alumnos son iguales, los hay que «van mejor» en unas determinadas materias que en otras, lo cual implica que hay que poner en práctica los elementos correctores; uno de ellos, previsto en la Ley, es la recuperación.

Recuperación que, como bien señala Soler Fierrez, no es tal, ya que el alumno, en la mayor parte de los casos no tiene nada que recuperar si por recuperar entendemos volver a adquirir algo que se poseyó. En este sentido mejor sería ha-

blar de reenseñar o reorientar. Pero dejando terminologías aparte, lo cierto es que el actual sistema gradual facilita muy poco las cosas para permitir una auténtica labor recuperadora. La evidencia nos muestra cómo en las clases, en los grados, van segregándose grupos y subgrupos, que al verse obligados a seguir un determinado ritmo impuesto, empiezan a adquirir caracteres y etiquetas propios; así aparece el grupo de los tontos, el grupo de los listos, el de los prácticos, etcétera.

Como mal menor, por todo se podría pasar si no fuera porque el «pelotón de los torpes» y si el azar no interviene para remediarlo, va a quedar «marcado» para siempre. Va a tratarse de un grupo que, contra su voluntad y por verse obligado a seguir unas pautas demasiado inflexibles, quedará en adelante con conciencia de marginado o marginado a secas.

No sería ocioso discutir un día con el autor y analizar hasta qué punto es, pues, la escuela, auténtica creadora de deficiencias y de marginaciones o si bien la escuela sirve únicamente para detectar unas deficiencias que previamente ya existían aunque no habían sido detectadas. En este contexto es sumamente ilustrativo el cuadro que el autor inserta en el libro sobre las deficiencias que causan trastornos en el aprendizaje.

Lo que sí parece evidente, y de ahí la importancia del libro que analizamos, es que si la recuperación no se agiliza, si no se la hace operar con la eficacia debida, el actual sistema de enseñanza gradual seguirá creando, cada vez más, grupos de deficientes, grupos de personas que al no ser atendidas debidamente como individuos concretos, pasarán a engrosar el enorme número de personas que no cumplen con el tipo «standard», con el tipo medio de personas productivas y sumisas al sistema de producción en que nos movemos. No cabe a este respecto decir que para eso están previstas las unidades de educación especial, pues lo cierto es que a partir del momento en que un niño entra a formar parte del grupo que «merece» una reeducación especial, este niño queda etiquetado y catalogado para toda su vida.

La recuperación, pues, no debe entenderse como ha sido la norma hasta ahora, es decir, como una repetición, de curso o

de materias, como si la simple repetición periódica fuera suficiente para que un individuo terminara por «aprender» unas determinadas tablas, unas determinadas declinaciones o unas determinadas fórmulas. La estrategia didáctica debe atender una serie de factores si se quiere, sobre todo, prevenir el fracaso. «Una estrategia didáctica no es más que un plan coherente de acción encaminado a que el discente resuelva con éxito una situación de aprendizaje.» Y para montar esta estrategia no debe olvidarse que, aparte de los objetivos, existen una serie de variables dignas de tenerse en cuenta, como podrían ser el medio en que el alumno se mueve, sus circunstancias personales y familiares, la relación maestro-alumno, etc. «La actividad recuperadora ha de ser forzosamente individualizada.»

Decíamos al principio que éste es un libro teórico y práctico a la vez. No le ha bastado al autor con el análisis teórico de unas estrategias didácticas, sino que ha pretendido, además, como pedagogo activo, ver de qué manera esa estrategia puede llevarse a la práctica cotidiana. Evidentemente un libro siempre es un espacio reducido en el que no pueden exponerse todos los casos prácticos posibles, pero ha sido espacio suficiente para ilustrarnos la teoría con abundantes casos concretos de actividad recuperadora en diferentes materias; si a ello añadimos una serie de análisis estadísticos sobre la evaluación en diferentes centros escolares de España, un análisis y comentario del estado legal de la recuperación educativa y unos ejemplos concretos de cómo plasmar la recuperación en el libro de escolaridad, nos encontramos con un libro sumamente útil para todas aquellas personas preocupadas y ocupadas en esa importante labor llamada educación.

Reseñemos por último que a pie de páginas podemos encontrar una abundante bibliografía que recoge lo más actual y lo más indispensable sobre el tema.

J. M. R.

ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: «El proceso programador en la escuela. Teoría y práctica de la programación didáctica». Segunda edición corregida y aumentada. Editorial Escuela Española, S. A. Madrid, 1978.

Rotger Amengual ya es conocido por sus publicaciones sobre programación. Hace unos años publicó en la misma editorial en que aparece este libro otro intitulado «El proceso programador en la escuela», primera edición del que ahora comentamos. Realmente esta segunda edición está tan aumentada (el volumen ha pasado de 144 páginas a 241) que habría que hablar de un nuevo libro, aunque el autor, sin duda alguna por modestia, haya querido mantener el mismo título precisando únicamente la segunda parte: «Teoría y práctica de la programación didáctica».

Estamos ante un tratado de programación didáctica, tal vez el más completo y el más sistemático que se ha publicado en castellano. Lo que en una primera edición fue esbozo se ha convertido ahora en una obra completísima y bien fundamentada, toda ella retocada y con capítulos nuevos como el VI («Cómo definir los objetivos operativos») y el VIII («Evaluación y recuperación»), así como las programaciones para Bachillerato y Formación Profesional que se incluyen en el anexo al capítulo XI. La bibliografía final está muy al día. La obra, como reza en el subtítulo con acierto, «Teoría y práctica», es una contestación práctica a la tarea científica del profesor. De ahí que se alternen doctrina y ejemplos.

Parte el autor de un nuevo concepto de enseñanza; no está concebida a la manera tradicional, sino como «organización del ámbito escolar de tal forma que produciendo los estímulos necesarios y propiciando la motivación indispensable el aprendizaje se realice con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia» (pág. 15). Tenía que partir de aquí para justificar todo el plan de la obra, para dejar a la programación en su verdadero lugar, no como la gran panacea didáctica, sino un proyecto unitario, coherente, sin el cual difícilmente podemos conseguir lo que pretendemos.

Queremos advertir algunos riesgos; aunque el autor deje bien sentado la necesidad de no descuidar ninguno de los dominios (cognoscitivo, afectivo y psicomotriz) en los que se debe ejercer la acción didáctica, en la obra están poco tratados los dos últimos y sería necesario ofrecer modelos y criterios de programación en estos campos. En próximas ediciones la

obra podría seguir aumentando su volumen si se abordaran de lleno estos aspectos. Este libro tiene su lugar en la biblioteca de todos los profesores y en la de nuestros colegios, ya que es de consulta obligada para todos los que queremos caminar por los nuevos derroteros que ofrece la didáctica.

H. P. Q.

VARIOS AUTORES: «Bilingüismo y Biculturalismo». Ediciones C.E.A.C. Barcelona, 1978, 306 págs.

Bajo el título «Bilingüismo y Biculturalismo» se agrupan una serie de interesantes trabajos. Unos teóricos y otros surgidos más bien al hilo de la praxis. Entre estos últimos se encuentran los artículos de Marcelino Rodríguez Oria, «La lengua de los escolares de l'Hospitalet de Llobregat. Usos y costumbres»; de Pere Verdager, «Una introducción del catalán en la escuela primaria»; de Miquel Strubell Trueta, «¿Bilingüismo en Madrid?»; de Carmele Atucha Zamalloa, «Problemática psicopedagógica del bilingüismo en el País Vasco»; de Mercé Roc, «Los problemas escolares de los niños emigrantes en Francia». Entre los artículos teóricos pueden citarse los de Claudio Esteva Fabregat, «El biculturalismo como contexto del bilingüismo»; de Domingo García-Sabell, «Lengua, cultura y bilingüismo»; de Rafael Lluís Ninyoles, «Las lenguas en el ámbito español»; de Joan Triadu, «La formación del profesorado de catalán»; de Joaquín Torres, «La reivindicación actual en pro de la lengua catalana»; de Z. Zacharieuv, «Lengua materna, bilingüismo y multilingüismo a través de los programas de la UNESCO» y de Miguel Siguán, «Bilingüismo y personalidad».

BILINGÜISMO Y PERSONALIDAD

Pues bien: vamos a efectuar un breve comentario a algunos de los artículos reseñados (razones de espacio exigen tener este criterio selectivo). García Sabell en su trabajo «Lengua, cultura y bilingüismo», dirá que «cada colectividad posee su propia lengua. Es más, sin lengua propia no hay colectividad en sentido estricto. La lengua, por tanto, es constituyente esencial de la comunidad que la emplea. ¿Por

qué? Porque la lengua es una creación de esa colectividad. Más aún es la creación por autonomasia». Por su parte, «la cultura consiste en primer término y esencialmente en un modo de estar en la vida». Refiere García Sabell que cada pueblo elige un modo de estar en la vida, un programa de vida y, de esta forma, «poco a poco y a lo largo de muchos siglos, el programa de vida pasa a formar parte de la intimidad de cada cual. Pasa a ser, como la lengua, interioridad orgánica, sustancia propia. Cuando esto acontece podemos afirmar que una cultura ha nacido. Pues la cultura no es ni más ni menos que esa introyección profunda en el alma de los individuos de los valores a los que la comunidad se había adscrito». «La cultura no es posible sin un lenguaje que la exprese en toda su plenitud, es decir, en todas sus posibles manifestaciones.»

Y después de exponer la interrelación existente entre lengua y cultura el autor aborda el problema del bilingüismo en Galicia. Para García Sabell «nuestra lengua —la gallega, se entiende— se adapta a nuestras propias características de emotividad, penetración psicológica, humanismo, etc., en forma perfecta. Y, a su vez, las propiedades antropológicas que nos definen encajan armoniosamente en la trama íntima del idioma. Lengua y cultura forman aquí una unidad total y bien definida». El caso es que para el autor la clave de la pervivencia de la lengua gallega, aun en sus peores momentos históricos (y ha tenido muchos, añadimos), ha sido el hecho de que la lengua gallega no perdió nunca vigencia. Termina García Sabell con estas bellísimas palabras: «La lengua (gallega, se entiende) fecundó la cultura, la tornó grávida. Y la cultura prosiguió su ciclo. La cultura, enérgica y nutricia, tornó actual la potencial capacidad creadora del hombre gallego. Hizo real lo virtual. Porque, en el fondo, lengua y cultura eran, son, las dos notas de una misma figura: la figura de la existencia de Galicia.»

Apunta Rafael Ninyoles, en su estudio «Las lenguas en el ámbito español», que el bilingüismo «lejos de ser un fenómeno marginal, confinado a unos pocos países extravagantes, constituye una realidad común al mundo contemporáneo, donde lo anormal es el monolingüismo. Pero el ca-

so español es un ejemplo —tipo especialmente significativo. El catalán es hablado en tres Estados diferentes —español, francés, italiano— sin contar el Principado de Andorra, donde es oficial. El euskera se extiende, igualmente, dentro del Estado francés. El portugués es lengua viva en algunas comarcas del Estado español... El castellano desborda, por otro lado, los límites de la organización política española. Por lo que respecta a su organización sociolingüística interna, España destaca como el segundo conjunto multilingüe de Europa, y tras la Unión Soviética, el Estado de base cultural más heterogénea dentro de los países económicamente desarrollados, seguido de Canadá y Yugoslavia. Sólo Portugal, Islandia y Albania cuentan, en el extremo opuesto, con una completa homogeneidad lingüística». (Por eso sorprende, y ello es recogido por Ninyoles, que Julián Marías, senador regio, en un libro titulado «España real» —ironías de los títulos— haya sostenido que «España es una de las naciones más uniformes lingüísticamente de Europa. Esto es lo que hace, si no se falsifica la realidad, que no haya problema lingüístico en España»).

A continuación, Ninyoles pone de relieve que si normalmente los conflictos culturales han sido promovidos en los Estados de base multilingüe por las poblaciones rurales (Flandes, Baviera, Eslovaquia, Sicilia, Macedonia, Bretaña, Quebec...) en España han sido, por el contrario, las protagonistas las zonas económicamente más desarrolladas y progresistas (Cataluña y Euskadi) «con el consiguiente efecto «spread» sobre el propio ámbito cultural (País valenciano, islas Baleares) e incluso Galicia». Dice también Ninyoles que en España el proceso de asimilación lingüística, herramienta importante en el proceso de construcción nacional, si bien ha dispuesto de recursos políticos las estructuras económicas le han sido adversas, ya que ha habido una industrialización y modernización periféricas, junto con una acusada autoconciencia regional, y, por el contrario, una débil asimilación cultural del Estado.

Analiza también el autor la estructura espacial de la población, los desequilibrios intra-regionales, las migraciones interiores, las tensiones interclasistas, los estratos

rural y urbano y el conflicto heterosexual y su incidencia en el terreno lingüístico.

Miguel Siguán, en «Bilingüismo y Personalidad», define por bilingüe al individuo que «conoce dos lenguas con parecida amplitud y profundidad y es capaz de utilizarlas en cualquier circunstancia con parecida facilidad y eficacia». En cualquier caso, lo que caracteriza al bilingüe es que para pensar o para comunicarse utiliza directamente una u otra de las lenguas que posee, sin necesidad de traducir de la una a la otra».

Para Siguán el bilingüe sólo resulta imaginable si se distingue entre proceso de pensamiento y experiencia verbal. Pero al estructurarse cada personalidad individual en una cultura y expresarse la misma en una lengua determinada aparentemente ello conllevaría que el bilingüe, que posee dos lenguas y dos culturas, no pudiese disponer de una personalidad unificada, sino escindida. Pero añade el autor que esto sólo es posible si las dos culturas en cuestión aparecen en conflicto, si no son complementarias o compatibles, si responden, en fin, a grupos sociales, étnicos o nacionales en tensión o conflicto. Finalmente, Siguán expone que el bilingüismo del creador literario, en especial del poeta, es el más complejo de imaginar.

Zacharieuv, en su artículo «Lengua materna, bilingüismo y multilingüismo a través de los programas de la UNESCO», refiere el programa de la UNESCO sobre bilingüismo. Así la UNESCO se ocupa de la promoción de la lengua, cultura, civilización maternas y también hace lo propio con la segunda lengua u otra complementaria.

Los otros trabajos, antes reseñados, completan esta interesante obra sobre la problemática del bilingüismo y el biculturalismo, tan actual en nuestro país por otra parte. En efecto, el proyecto de Constitución (proyecto en el momento de redactar estas líneas) recoge la existencia del castellano o español y otras lenguas que serán oficiales en las comunidades autónomas, de acuerdo con sus estatutos, en el ámbito del Estado español y, recientemente el Real Decreto 2092/78, de 23 de junio, regula la incorporación de la lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña.

F. D. L.

PUIGJANER, J. M.: «La guerra de l'ensenyament». Editorial Nova Terra. Barcelona, 1978, 221 págs.

Hemos señalado repetidamente, desde estas mismas páginas, cuán imperiosa es la labor de proporcionar información y de intercambiarla, sobre el estado actual de la educación en España, sobre los distintos puntos de vista, consideraciones que ese estado merece, sobre los programas que tratarían de llevarse a cabo si los grupos políticos que los defienden alcanzasen el poder. Por esta razón, siempre hemos dado la bienvenida a todos aquellos trabajos, a veces modestos y de sencilla elaboración, que contribuyen al acceso a la necesaria información. En este caso la damos también al libro de Puigjaner, no sólo porque con humildad se inscribe en ese camino, sino porque además nos adentra en el terreno específico de Cataluña.

La historia, y también nuestra experiencia diaria, nos demuestra las limitaciones de los planteamientos globales a nivel de Estado si estos no son sensibles y respetuosos con los distintos hechos diferenciales. Existe una racionalidad de política educativa a nivel de ese Estado, pero ésta pasa por una distribución de competencias que va a ser necesariamente distinta al centralismo más mostrenco de tantos decenios, no sólo de nuestra más reciente historia. Conocer por tanto los problemas educativos, no sólo de centros, no sólo de profesorado, sino también de contenido, participativos, etc., de Cataluña, País Vasco, País Valenciano o Andalucía, significa poder afrontar con mayores probabilidades de éxito la solución de los problemas específicos de cada uno de ellos, interrogarnos con mayor conocimiento de causa sobre cuál sea el marco adecuado en el que las necesidades de los mismos pueden ser satisfechas.

El libro de Puigjaner, escrito en Cataluña y mirando a Cataluña, sitúa además la cuestión en una serie de grandes principios que serían comunes a toda España. Contiene un prólogo —«Paraules per a un armistici»— de Ildefons Valls y Torné, cinco entrevistas, siguiendo un mismo cuestionario básico, con María Rubies, Francesc Riu i Rovira de Villar, Jaume Botey, Manuel de Guzmán Gómez Lanzas

y Marta Mata, a los que se les pide que se pronuncien, como expertos e independientemente de la conocida personalidad política partidaria de la primera y de la última, sobre el concepto y contenido de la escuela pública, sobre el derecho de los padres a escoger el tipo de educación de sus hijos, sobre el pluralismo ideológico en los centros, sobre la escuela neutra, en fin, sobre la «escuela catalana». Dentro del pluralismo de las respuestas hay una coincidencia en el deseo de progresar hacia esa escuela catalana. Otro apartado del libro lo constituye un repaso, quizá excesivamente rápido, sobre el hecho diferencial educativo de Cataluña, visto en tres etapas: «pasado próximo, presente urgentísimo y futuro inmediato». A continuación se recogen las posiciones de los partidos políticos parlamentarios catalanes en las que el nivel de divergencia es, a veces, sensible en puntos concretos. Se recogen también los textos que conciernen a la educación de las distintas Constituciones españolas, incluido el que fue primer borrador de la Constitución del 78. El libro finaliza con algunos datos del marco constitucional y legal de la educación en varios países europeos, así como sobre los efectivos de la enseñanza, gastos públicos, financiación de centros docentes no estatales, y con un extracto de Declaraciones y pactos de Organismos internacionales.

El libro no pretende ser más que un documento, al estilo periodístico, sobre los temas en los que se detiene. Pero precisamente en ése su carácter documental enlazado con esta nuestra situación, próxima al referéndum constitucional que dará paso a una dinámica distinta en la afrontación de los problemas educativos, reside su interés.

E. G. S.

GUY AVANZINI: «L'èchec scolaire». Editions du Centurión, 1977, 196 págs.

Cuando está en plena crisis el impulso optimista generado por las múltiples reformas educativas emprendidas, en todo el mundo occidental, a fines de los cincuenta y durante la década de los sesenta y primeros años setenta, no sólo se pone en duda la efectividad de los cambios en

la estructura de los sistemas educativos, la productividad de los grandes recursos inyectados en los mismos, etc., sino también la calidad de los resultados obtenidos. Hoy es una preocupación, por todas partes esparcida, el apreciable incremento del fracaso escolar. La llamada —con términos más dramáticos— «muerte escolar», con lo que ello implica de abandono del proceso educativo, no es sino la manifestación más aguda del problema.

Porque el fracaso escolar tiene otras muy numerosas y distintas manifestaciones. Descenso comprobable del nivel de formación e instrucción adquiridos, repeticiones de curso en incremento, dudas y desinterés en la utilidad del proceso educativo, etc., etc., son los más frecuentes. Estamos además en un confuso momento en que las apreciaciones sobre qué es el fracaso escolar se encuentran, a veces, radicalmente enfrentadas. Más aún las que enjuician ético-políticamente el papel de la educación. Avanzini nos dice en su obra que tradicionalmente la culpa del fracaso escolar se imputaba a los alumnos de forma casi total, mientras que hoy el péndulo se traslada a la incapacidad del enseñante o a la de la escuela misma, generadora del mismo por su papel objetivo de selección, por su fidelidad a la reproducción de las estructuras de la sociedad global. «En fin —señala—, desde una posición límite, algunos consideran como inquietantes ya no los malos resultados escolares, sino, al contrario, las buenas calificaciones.»

El hecho de las calificaciones, la existencia de la selección, plantea el tema no resuelto de qué es fracaso escolar. ¿Podemos considerar como tal la obtención de resultados educativos inferiores a los que el sistema podría y debería producir? Las necesidades de cuantificar, de poder medir unas variables concretas, la dificultad que desde esta perspectiva concreta nos presenta el interrogante anterior, conduce a que en el fondo lo que hoy entendemos por fracaso escolar sea sumamente impreciso. El propio texto de Avanzini así lo confirma: «Está en situación de fracaso bien el alumno cuyas calificaciones son inferiores a las que exigen el nivel oficial de su clase, o de su curso, o las normas del examen que prepara, o bien el que,

como consecuencia de ello, está situado en las clases o secciones poco estimadas y, por tanto, expuesto a un destino socio-profesional poco menos que ineluctablemente perjudicial, o bien los que, cualquiera que sean sus prestaciones, generales o particulares, le impiden la orientación que se desearía darles o que él mismo ambicionaría escoger». Como vemos, las necesidades de la medición nos sumergen en un campo que no es precisamente el de detectar la correlación entre posibilidades ofrecidas y nivel alcanzado.

Aun dentro, sin embargo, del campo limitado, el libro que reseñamos constituye un interesante repaso de las múltiples situaciones del fracaso escolar, de las múltiples y distintas causas del mismo, y lo que es muy importante, su aspecto subjetivo, la autovaloración y la valoración social del fracaso, origen de traumas que lo refuerzan. No solamente se analiza desde la perspectiva individual, sino también la problemática de los fracasos globales, cuyas causas evidentemente no pueden ser las mismas que originan los fracasos individuales aislados, por muy numerosos que estos sean. En el gran apartado de los fracasos globales se entra en el campo de las causas extraescolares como la influencia de los medios de comunicación de masas, los ambientes socioculturales, los métodos de enseñanza. No podemos estar de acuerdo aquí con el autor, al englobar estos últimos entre las causas extraescolares. Se detiene también Avanzini en los fracasos parciales en campos concretos, pero de tan especial importancia que afectan al resto de las disciplinas, al conjunto de las mismas. Por último, avanza unas líneas de terapéutica del fracaso. El autor nos señala que caben soluciones, y que para llegar a ellas «conviene que los padres, los enseñantes y los psicólogos conjuguen sus esfuerzos y creen las condiciones de una pedagogía del éxito que sea simultáneamente un éxito de la pedagogía».

E. G. S.

ORIZIO, B.: «Pedagogía comparativa». Editrice La Scuola. Brescia, 1977, 160 págs.

Aunque la pedagogía comparativa hun-

de las raíces de su existencia en épocas ya muy lejanas de la nuestra, es a partir de la segunda posguerra cuando su desarrollo adquiere una importancia cuantitativa y cualitativamente distinta. Se constituye entonces como disciplina autónoma y obtiene rango académico. El análisis comparativo ha obtenido más o menos éxitos en otros campos de las ciencias sociales y, en general, ha tenido que superar numerosos escollos metodológicos para poder obtenerlos, escollos que empieza ya a orillar lo que para algunos es pedagogía comparativa, para otros pedagogía comparada y para otros educación comparada, término que nos parece mucho más correcto. La educación, hoy, es algo mucho más amplio que las solas cuestiones pedagógicas.

Pues bien, la segunda posguerra trajo también un renovado interés por la pedagogía comparada —para utilizar el término del autor— no sólo por pruritos académicos, sino también por las exigencias de las políticas educativas concretas, que se enfrentaban por todas partes a problemas similares y que podían aprender de quienes los habían afrontado con anterioridad la experiencia positiva de sus logros y la, igualmente válida, negativa de sus fracasos. Las organizaciones internacionales entendieron bien el papel que les había jugar en este dominio, convirtiéndose en auténticos protagonistas de la pedagogía comparada. No es este el lugar ni tan siquiera hace falta insistir en el papel insustituible que han jugado la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, etc., por citar las más relevantes. También ha sido importante el desarrollado por organismos de carácter internacional no gubernamentales.

El libro de Batista Orizio se inscribe entre los cada vez más frecuentes, que tras la experiencia ya acumulada, se detienen a analizar el estado de la cuestión, los logros obtenidos, los problemas aún no resueltos, a analizar los caminos ya trillados y a otear otros posibles hacia adelante. El libro es, antes que nada, una declaración de fe en la pedagogía educativa, en su rápida expansión, en la utilidad de sus planteamientos. Y es casi un libro de texto que nos conduce a la definición de la misma, a sus enfoques metodológicos, a sus fines, deteniéndose con un

interés específico en el papel a desarrollar por la misma en el ámbito europeo. Este es un tema querido en distintos ambientes, en los que se confía en la expansión de la «idea europea» a través de la educación y la cultura, como un medio de presión hacia la integración que encuentra numerosas dificultades en los campos económico y político.

Para Orizio «la pedagogía comparativa estudia los hechos educativos y la teoría pedagógica mediante su confrontación, revelando los trazos específicos y los elementos comunes». Y, en general, ofrece una visión de la misma que se sitúa casi más en el campo de la cultura que en el de la educación. Hoy es de suma importancia, y prioritario dentro del discurso comparativo global, el incidir sobre el análisis de políticas educativas. No nos referimos aquí al papantismo de quienes pretenden aplicar alguna concreta puesta en práctica en situaciones socioeducativas muy distintas a la de quienes pretenden estudiarlas. Se trata de algo mucho más imaginativo, más creador, más fructífero. El intercambio de Información nos permite ya hoy saber que existen muchos problemas comunes. Pero aunque el problema a resolver sea el mismo, las variables del problema, los medios con que buscan su solución, en fin, la sensibilidad social frente a los mismos no son idénticas. El análisis comparado nos sirve para ayudar a delinear un camino propio, a tomar con conocimientos de causa decisiones político-educativas propias. Formar decisiones por analogía sin detenerse en los rasgos específicos de los problemas es tomar decisiones descabelladamente. Este es uno de los límites del análisis comparado, pero es un límite que ya conoce «a priori» quien está sensibilizado a tratar con situaciones concretas.

E. G. S.

FERRANDEZ, Adalberto: «La enseñanza individualizada». Ediciones Ceac. Barcelona, 1978, 267 págs.

Este libro ha sido extraído de la tesis doctoral presentada por el autor después de seis años de trabajo y calificada con la nota máxima.

Ofrece un planteamiento total del problema con un cuerpo de doctrina y aplica-

ción prácticas de la instrucción individualizada que le llevan a presentarlo con la denominación personal de «sistema funcional de aprendizaje individualizado (SFAI)».

Aunque en la obra se reconoce el valor de los estudios e investigaciones de distintos países en el campo instructivo, en este caso se ha optado por un cuerpo de trabajo científico que dé las bases para una aplicación inmediata en España, teniendo en cuenta la situación de la enseñanza en nuestro país en la actualidad y en un futuro próximo.

El tratado está estructurado en cuatro apartados. En el primero: «Bases de la instrucción individualizada», se realiza un planteamiento de las ideas psicológicas que garantizan el hecho de la individualización.

En segundo lugar, bajo el epígrafe «Tecnología de la instrucción individualizada», se presentan los principios didácticos y la organización del sistema de enseñanza individualizada, de una manera ordenada y detallada.

La explicación teórica de este sistema de instrucción no tendría sentido, si no se analizase bajo los distintos tipos de organización escolar: escuela unitaria, escuela graduada, escuela departamentalizada y si no se tuviesen en cuenta los distintos horarios, medios económicos y material disponible de cada centro. Esta aplicación del modelo en toda institución educativa, adaptándose al tipo de organización escolar es objeto de estudio en el tercer apartado: «Individualizada y realidad escolar».

En último lugar, en la «Investigación del SFAI», se describen las técnicas didácticas aplicadas a la experimentación, llegando el autor a unas conclusiones finales:

«1.º) Queda suficientemente demostrada la bondad de combinar actividades magistrales, socializadas e individualizadas, según módulos temporales concordantes a la edad del sujeto.

2.º) El aprendizaje conseguido mediante el SFAI depende también, aunque en menor grado, del material que elabora el profesor, de acuerdo a las características de los alumnos de aquel curso y de su programación.

3.º) Es interesante, sin llegar al artificialismo, reunir los objetivos y contenidos en torno a un núcleo de experiencia.

4.º) El aprendizaje no tiene la misma significación en todas las materias. Más aún, en algunas es preferible usar los métodos tradicionales. La organización puede seguir siendo SFAI».

Esta investigación se ha efectuado a nivel de 5.º de EGB, pero sería interesante que se ampliara a otros niveles para poder comprobar la distribución de módulos temporales según las edades. En esta tarea están empeñados un grupo de alumnos de la Universidad Autónoma de Barcelona, que complementarán esta investigación con las conclusiones que obtengan.

Cada apartado se cierra con una serie de notas y como complemento al tratado se presenta una lista bibliográfica de libros y publicaciones periódicas.

La aportación de esta obra a la mejora y renovación de nuestro sistema educativo es muy importante, puesto que es fruto de la experiencia de varios años de dirección escolar y organización didáctica de centros de la provincia de Barcelona.

B. I.

A. S. NEILL: «Journal d'un instituteur de campagne». Petite Bibliothèque Payot. París, 1978, 152 págs.

Esta obrita, de amena lectura, escrita con la sencillez propia de un diario personal, corresponde a la época en que el autor era maestro rural en Escocia. Se trata de una obra juvenil, que refleja todavía inseguridades y dudas, pero donde ya podemos encontrar las principales directrices y fundamentos de las ideas pedagógicas que irán saliendo a la luz a lo largo de la vida de Neill en trabajos más maduros, tales como: «Libertad, no anarquía», o «A favor o en contra de Summerhill».

El «Diario de un maestro rural» constituye una especie de contrapunto, de desahogo de Neill, frente al reglamentario «Diario Oficial del Maestro», que cada profesor tenía que rellenar obligatoriamente con el frío y ausente lenguaje de la Administración, descartando cualquier suge-

rencia, idea o fenómeno escolar que no encajase en las casillas preestablecidas. Es, pues, un escrito paralelo, pero recogiendo la enjundia y humanidad que le eran privadas de plasmar en el «Diario Oficial». Su publicación se realizó en Inglaterra, en 1915, sin que este dato cronológico invalide, en absoluto, la lozanía y actualidad de las reflexiones y conceptos que Neill vierte en la obra. De esto podrá percatarse el lector, independientemente de que comulgue o no con los planteamientos educativos del autor, por lo demás bastante controvertido.

La línea esencial de este escrito refleja, conforme hemos señalado, la filosofía educativa de Neill, la cual se alza en contra de unos planteamientos y de unas instituciones vigentes que parecen ignorar de cabo a rabo lo que es un niño. La reacción del autor ante la hipocresía, la crueldad con los niños, la disciplina externa, la vacuidad de una enseñanza rigurosa, rutinaria y alejada de los intereses y la psicología del muchacho es el factor común que viene a querer complementar con otra idea de la educación más próxima a lo real, a lo humano, a lo que puede cristalizar en una auténtica labor positiva con los jóvenes. Y esto, además, teniendo como marco de actividad precisamente una población juvenil del medio rural. Neill reflexiona con realismo y busca el verdadero sentido de la labor del maestro, de su labor: «La mayoría de las cosas que les enseño —dice el autor— las olvidarán en uno o dos años, sin embargo, una actitud se conserva toda la vida. Yo quiero que estos niños adquieran el hábito de enfrentarse a la vida con honestidad.»

Para Neill es la base de la educación la creación de estos hábitos de pensar y de hacer que vayan siempre impregnados de honestidad, de sinceridad, de realismo. La educación expresará su plenitud cuando sea capaz de despojarse de convencionalismos, etiquetas, supersticiones e hipocresías de todo tipo y convierta a la persona en un ser libre, sincero, responsable.

El objetivo es arduo y por ello, dentro del lenguaje confidencial con el que se expresa en esta obra, Neill se pregunta muchas cosas y reflexiona sobre los pequeños acontecimientos diarios en su escuela.

Los temas más agudos son planteados con sus diversas aristas buscando el concepto limpio que pueda ser útil para la formación de los muchachos. Neill sabe que tiene fallos, que comete errores al tratar a los niños, al dejarse llevar por sus impulsos, al buscar caminos que puedan resultar de valor, pero que no llegan a calar en los muchachos. Sus constantes reflexiones son realizadas y expuestas con honestidad. No obstante, las directrices básicas van perfilándose a lo largo de las experiencias. Así, para Neill, el objetivo principal que debe lograr en su escuela es ver feliz a los muchachos. Desde esta base podrán lograrse otros objetivos de distinta naturaleza, pero sin ella todo terminará fracasando. Por ello señala: «Nadie me ha dado el derecho de entristecer la vida de un muchacho: esto es un pecado contra el Espíritu Santo».

A lo largo de este pequeño libro, día tras día, va anotando experiencias, exponiendo puntos de vista, criticando aspectos y fallos de la educación tradicional, contemplando los límites de la acción pedagógica, analizando situaciones sociales, políticas, económicas, etc. Todo ello en lenguaje coloquial, sin florituras y sin cientifismos y abstracciones teóricas. Busca sincerarse y llega a comunicar planteamientos que, a veces, pueden resultar «escandalosos», sobre conceptos consagrados de naturaleza religiosa, política o cultural. Por ello, la filosofía de Neill es rechazada por numerosos sectores sociales, más pendientes del continuismo, la rutina y la falsedad, que de las innovaciones y el realismo.

Si consideramos que este escrito data de principios de siglo, podemos comprender el revuelo que provocó frente a la sociedad de la época. La actualidad nos muestra otro panorama educativo, si bien todavía los fallos y las incertidumbres son enormes. Pero no cabe la menor duda que la acción de Neill, y de otros innovadores como él, ha contribuido, en mucho, a los planteamientos educativos en orden a ser eficaces, respetar la psicología y el mundo del niño, eliminar rigores y castigos impropios para la edad infantil, etc.

Neill, en esta obra es un hombre joven que habla con rigor no exento de humor, pero sobre todo lleno de esperanza y de

energía. Las ideas y sugerencias que aparecen en el «Diario», lo único que podemos decir es que, desgraciadamente, a pesar de los avances en materia educativa que acabamos de indicar, todavía gozan de una dramática actualidad. Aun no han querido ver muchos educadores que una escuela no es un presidio, ni una jaula llena de bestezuelas, sino algo muy diferente y mucho más delicado que reclama una actividad selecta, difícil y hermosa.

C. C.

THROOP, S.: «Actividades preescolares». Ediciones CEAC. Barcelona, 1978, 5 vol.

La colección de libritos que nos ocupa es una serie de publicaciones sobre distintas materias que son tema de atención por parte de los niños en nivel preescolar.

Las materias presentadas son: Ciencias Sociales, Salud y Seguridad, Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Físicas y Naturales. Todas ellas están basadas en la «natural aptitud del niño para investigar, interrogar y relacionar conocimientos».

Cada uno de los libros que compone la serie está dividido en capítulos que presentan un cuestionario con preguntas que tienen su origen en material y situaciones al alcance del maestro.

Todas estas preguntas constituyen un programa minucioso para el profesor, que lo utilizará en el momento que desee desarrollar una cuestión que se pretende esclarecer. Otras veces, esa situación creada tantas veces a lo largo de la clase le llevará a preguntas y respuestas que vendrán encadenadas con la tremenda lógica infantil, pero siempre puede encontrar una valiosa colaboración en este «vademécum» que le ayudará a encaminar la investigación a los fines deseados.

Un factor muy importante a tener en cuenta para el logro de una perfecta comprensión de los conceptos por parte del niño, es la capacidad infantil de curiosidad y su apertura espontánea para investigar. El espectador infantil es campo virgen, una buena dirección les ayudará a encauzar acertadamente todo su afán de aprender y conocer.

Esta obra es un conjunto principalmente práctico, dirigido al maestro como un

instrumento del que debe de valerse constantemente, intenta inyectar en el profesor un entusiasmo por divertirse aprendiendo que debe transmitir a los niños. En definitiva, el trabajo pretende servir de guía para el maestro con auténtica vocación que unas veces seguirá las actividades que se le proponen y otras le servirá de pauta para inventar otras tareas que le ayudarán al desarrollo y la formación de la inteligencia de los más pequeños.

C. C.

UNESCO: «Guide pour la planification et la conception des installations destinées à l'enseignement supérieur». Les Presses de l'Unesco. París, 1976, 173 págs.

A lo largo de los últimos quince años, la mayor parte de los países han conocido una expansión sin precedentes en su enseñanza superior y, a medida que aumentaba el número de sus estudiantes universitarios, ha sido preciso construir nuevas instalaciones capaces de albergarlos.

Muchos de estos países poseían ya, o han desarrollado a lo largo de estos últimos años, conjuntos de instalaciones de importancia. Otros, por el contrario, sólo cuentan con algunos centros aislados que aspiran a agrupar en una universidad. Pero, no obstante, tanto unos como otros se ven forzados a realizar inversiones de importancia en infraestructura, bien forzados por la demanda creciente de enseñanza superior, bien empujados por la necesidad de adaptar las instalaciones existentes a las reformas pedagógicas y estructurales que buscan acomodar este nivel a las necesidades actuales.

El elevado coste de las instalaciones que precisa generalmente este nivel y las restricciones económicas derivadas de la crisis económica mundial, unido a ciertos recelos suscitados en torno a la rentabilidad de la inversión educativa (motivados, quizá, por la no plena satisfacción de las excesivas esperanzas puestas en ello durante los prósperos años sesenta), vienen empujando a una consideración más realista y racional de la planificación de este nivel educativo.

Esta evolución, brevemente reseñada, ha sido probablemente el motivo de que sea solicitada cada vez con mayor frecuencia la ayuda y el asesoramiento de la Unesco, y de otros servicios y organismos especializados, tanto para la determinación de las políticas y de los planes de desarrollo de la enseñanza superior, como para la identificación y programación de las instalaciones sobre las que han de apoyarse.

La presente «Guía» pretende sintetizar la experiencia adquirida por la Unesco en este terreno a través de las numerosas misiones de asistencia técnica desarrolladas en los Estados miembros. Su objeto es poner los conocimientos acumulados por la Organización a disposición de todos los Estados miembros y de las instituciones que, normalmente, no pueden beneficiarse de las misiones de asistencia técnica de la Unesco.

La responsabilidad de la redacción de la mayor parte de este manual corresponde al grupo inglés «Architects'Co-Partnership of Potters Bar», elegido por la Unesco para este menester en razón de su amplia experiencia internacional en materia de planificación y de realización de instalaciones destinadas a la enseñanza superior, y, sobre todo, por la importancia que presta a la definición de las necesidades de los usuarios antes de emprender la elaboración de los planes y de los trabajos materiales de ejecución.

La «Guía» está estructurada de forma eminentemente práctica, siguiendo el orden secuencial de una serie de operaciones cuya ejecución, más o menos sucesiva, se considera imprescindible para la realización de un proyecto universitario, si se pretende contar con un mínimo de garantías de éxito. El propio índice se orienta ya a esta finalidad práctica. En él figuran ordenadas las diferentes operaciones con un número de código, que servirá, después, para estructurar la exposición del texto y agrupar las diferentes referencias de todo tipo —gráficas, bibliográficas, etc.— relacionadas con ellas.

Las operaciones están agrupadas en «fases», que engloban generalmente la serie de operaciones comprendidas entre dos decisiones importantes. Las fases que identifica la «Guía» son: fase de la política, fase de la planificación, fase de ela-

boración del dossier primario, fase de elaboración del dossier secundario, fase de ejecución primaria y fase de ejecución secundaria.

La primera de estas fases está constituida por el conjunto de operaciones orientadas al diagnóstico de la situación educativa y socioeconómica actual y a la determinación de los objetivos para el futuro a la vista de las necesidades y recursos disponibles. En la segunda fase, se integran las operaciones destinadas a traducir las directrices políticas en proyectos de acción concretos de los que ya pueden estimarse algunos datos generales previos, tales como ubicación, carácter de la acción, volumen de espacios requeridos, costes aproximados...

La tercera y cuarta fases se componen de las operaciones de traducción de los criterios y directrices establecidos en las dos anteriores en lenguaje arquitectónico. La diferencia entre una y otra está en el grado de especificación del plan arquitectónico. Las dos últimas fases hacen corresponder distintos momentos de la ejecución de los proyectos con las distintas especificaciones que se contienen en cada uno de los dossier.

Por último, hay que señalar que en la «Guía» figura un interesante material gráfico que la convierte en un utilísimo instrumento de trabajo.

P. de B.

H. M. PHILLIPS: «La educación básica: un desafío mundial». Santillana. Madrid, 1977, 336 págs.

Se estima que el número de niños y jóvenes en el mundo que no llegarán a alcanzar una alfabetización completa es, en la actualidad, de varios cientos de millones. Ello plantea una grave situación sociopolítica, así como pedagógica, y viene a formar parte del gran problema mundial de la lucha contra el subdesarrollo y la pobreza.

Los gobiernos de los países no desarrollados continúan manteniendo como objetivo manifiesto de sus políticas la generalización de la educación primaria. Y en esta misma línea se mueven las reco-

mendaciones y misiones de ayuda y asistencia técnica de los Organismos internacionales directa o indirectamente relacionados con el tema.

Sin embargo, tanto el enorme aumento del índice de crecimiento de la población en edad escolar como el freno que la crisis económica ha supuesto para las políticas de desarrollo, hacen previsible que, de mantenerse las estrategias de desarrollo educativo tradicionales, se produzca un estancamiento o, incluso, una regresión en la situación educativa durante los próximos años.

A pesar de ello, el autor mantiene la necesidad de que no se detengan las políticas de expansión de la educación primaria en estos países. Opina que los trabajos de planificación y las medidas iniciales que requiere su puesta en práctica, son inversiones sumamente productivas a largo plazo y cuyos costes pueden ser relativamente pequeños.

Sin embargo, H. M. Phillips entiende que el verdadero problema, el verdadero reto, viene constituido por el hecho de que esta aceleración del proceso de universalización debe ir acompañado de un proceso paralelo de perfeccionamiento de la educación impartida. Cualitativamente, la situación está dominada por métodos deficientes de enseñanza y aprendizaje y por una gravísima falta de conexión con la realidad circundante del alumno.

Por ello, a lo largo de este manual, realiza un detenido examen de lo que considera que son las características fundamentales de la situación educativa de los países tercermundistas (primera parte), para pasar después, en la segunda parte, a tratar de las fuerzas que influyen en el ritmo de progreso de la universalización de la educación básica. Estas fuerzas son de carácter social, político, económico y financiero y determinan tanto la expansión educativa, como la introducción de reformas e innovaciones que puedan servirle de motores.

La tercera parte del libro se centra en las medidas que considera apropiadas para acelerar la universalización, durante los próximos veinte años, si no del ciclo primario completo, por lo menos de los niveles mínimos de educación elemental o básica que colmen el actual vacío educativo de amplias capas de la población de

algunas zonas geográficas. Muchas de estas medidas suponen importantes innovaciones en la organización del sistema educativo, así como en el contenido y métodos de la enseñanza y el aprendizaje, y en las relaciones existentes entre la educación y el medio en el que se desenvuelve el niño.

El autor no cree en la posibilidad de una revolución tecnológica capaz de transformar rápida y sustancialmente la actual situación. Para él, por el contrario, la tarea se presenta como una larga e ingente labor de ingeniería educativa y social.

Como primer paso debe realizarse un nuevo inventario y un nuevo diagnóstico sobre las necesidades de cada país, teniendo en cuenta sus actuales proporciones de matrícula, el ritmo de crecimiento de su población y su capacidad financiera para mantener su desarrollo global y educativo. Este paso debe ir seguido de un programa de universalización de unos standards mínimos educativos elaborados en función de las necesidades y recursos de cada país.

La puesta en práctica del plan debe organizarse, en cada país, por fases, iniciando la expansión por los niveles educativos más bajos y por las zonas geográficas, capas sociales o grupos étnicos más desfavorecidos. También parece imprescindible continuar e incrementar la ayuda exterior procedente de los países más avanzados. Esta ayuda no deberá fundamentarse, como en el pasado, en asesoramiento y fomento de modelos educativos conformados a imagen y semejanza de los sistemas educativos occidentales, sino que deberán consistir en nuevas modalidades de ayudas que les capaciten para encontrar por sí mismos soluciones adecuadas a sus propias necesidades y aspiraciones.

P. de B.

HALLAK, J.: «El mapa escolar: un instrumento de la política de educación». Unesco/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. París, 1978, 298 págs.

El mapa escolar es una parte integrante—sumamente importante— del proceso de planificación de la educación. Pese a cier-

ta tendencia a considerarlo como algo estático, reflejo de una situación existente, el mapa escolar es, por el contrario, un instrumento altamente dinámico.

Básicamente, sus funciones son: la traducción de un plan en el conjunto de proyectos concretos y detallados que conlleva su ejecución; la plasmación de los objetivos globales de una política educativa en acciones concretas a nivel local; y el establecimiento de correspondencias entre la asignación global de los recursos, efectuada a nivel central, y las necesidades, tal como pueden ser estimadas a la luz de las características locales. En resumen es, pues, el método por el que se traducen en acciones concretas las directrices generales de expansión, transformación o mantenimiento del sistema educativo.

De hecho, todos los países realizan estas funciones de alguna manera. Sin embargo, su realización alcanza una gran diversidad de fórmulas. Así, en algunos países, los métodos son sumamente rudimentarios y empíricos; en otros, la metodología utilizada está altamente sofisticada.

La obra que ahora se presenta constituye un intento de recopilar esta diversidad, poniendo a disposición del lector, no solamente un análisis de las principales tendencias, orientaciones y experiencias aprovechables que de ella se deducen, sino también una metodología, un intento de racionalización de este proceso, debidamente contrastada a través de su confrontación práctica en una serie de trabajos piloto realizados.

En efecto, su autor, Jacques Hallak, funcionario desde hace más de diez años del Instituto Internacional de Planificación Educativa (Unesco), recoge en esta obra los resultados de un elaborado programa llevado a cabo bajo su dirección y los auspicios del IPE. Su objeto fue satisfacer las demandas de asistencia técnica y de orientación de numerosos países miembros de la Unesco que precisaban ampliar su red de centros de enseñanza de primer grado.

El programa se desarrolló en tres fases. En primer lugar, se efectuó una amplia encuesta en cincuenta países orientada a inventariar las experiencias que, en materia de mapa escolar, se estaban practicando. La encuesta puso de manifiesto,

tal como se ha dicho anteriormente, la extrema variedad de las situaciones y su relación con los sistemas ideológico-políticos de los diferentes países. La encuesta reveló también que, aunque afirmen lo contrario, muchos países no planifican la educación y sus mapas escolares son fruto del azar, de la improvisación o de la política del «laissez-faire».

En segundo lugar, una vez realizada esta encuesta, una docena de países aceptaron cooperar con el IPE en el estudio de sus propias experiencias o en la elaboración, mediante estudios piloto, de metodologías susceptibles de generalizarse a nivel internacional. En tercer lugar, los resultados de esos estudios y las conclusiones que proporcionaron fueron sometidos a discusiones en una serie de seminarios realizados al efecto.

En la obra de Hallak se ofrece una síntesis de los estudios de caso (capítulos I al V) y se propone una metodología de mapa escolar resultante de las actividades realizadas en la tercera fase (capítulos VI

al X). Los trece estudios de casos revisan especial interés, dado que cada uno de ellos representa una investigación piloto sobre un aspecto diferente de la metodología del mapa escolar. Por otra parte, llevan a conclusiones originales en lo que respecta a los principios de planificación de la educación. Los informes-memorias finales de cada uno de estos estudios han sido difundidos en publicaciones individuales.

Por lo que se refiere a la segunda parte del libro, dedicada a la exposición de la metodología recomendada, se ha procurado que sea lo más práctica posible. Ha sido ideada en forma de manual destinado a los expertos en planificación y administración de la educación. Sin embargo, y pese a esta intención, el texto procura ser sencillo y concreto, por lo que resulta asequible para cualquier lector interesado aunque no posea especiales conocimientos sobre el tema.

P. de B.