

LOUIS LEGRAND

PSICOLOGIA APLICADA a la EDUCACION INTELECTUAL



·stvdvm·

LOUIS LEGRAND: *Psicología aplicada a la educación intelectual*. Madrid, Studium, 1971. Un vol., 190 pp.

Estamos ante un interesante libro de pedagogía intelectualista, que, en el ámbito tradicional escolar, ha sido, es y será el aspecto absorbente de las actividades educativas, por mucho que hagamos para que se integre en concepciones y realizaciones del desenvolvimiento humano de más amplio alcance. Si un hada madrina nos invitara a elegir, con exclusión de las demás, una de estas tres cosas: inteligencia, sensibilidad o voluntad, es casi seguro que la mayoría de los optantes se decidirían por la primera, que es, en definitiva, aquella luz con que Goethe quería equiparse para el gran viaje. Y, dentro de esa línea, las tareas escolares dedican su atención preferente a instruir a sus alumnos con repertorios de saberes formativos e informativos útiles, porque también la inteligencia es, como se ha dicho, «la capacidad de adaptarse con éxito a situaciones nuevas».

A todo ello atiende la obra que comentamos del director de Especialidades Pedagógicas del Instituto Pedagógico Nacional de París. En el breve prólogo del libro se subrayan estas ideas fundamentales: que la escuela francesa, por tradición y necesidad, se fija, sobre todo, en la inteligencia; que la psicología es indispensable para fijar las aptitudes y poderes intelectuales de los

alumnos; que también contribuyen a ello, al lado de la psicología intuitiva, fruto de la experiencia, la psicología científica y la pedagogía experimental; y que la determinación del método no depende únicamente del nivel mental y de la estructura de los procesos mentales, sino también de los fines que la enseñanza se proponga. Importa señalar que este prólogo se refiere a la actual estructuración de la enseñanza española, después de nuestra reforma educativa, a la que, después, en el desarrollo de cada capítulo, se aplican las doctrinas y realizaciones referidas a la experiencia francesa.

Siguen al prólogo catorce capítulos agrupados en las siguientes referencias:

- Generalidades sobre el trabajo intelectual en los niños hasta las fronteras de la adolescencia.
- El trabajo intelectual en la expresión oral y escrita.
- El trabajo intelectual en la comprensión del número y del espacio.
- La concepción de la naturaleza.
- La comprensión de lo humano y el sentido de la historia.

Y cada capítulo se desarrolla en tres partes:

- Doctrina psicológica relativa al trabajo intelectual respectivo.
- Aplicaciones pedagógicas.
- Bibliografía.

Se trata, en resumen, de una magnífica didáctica pedagógica relativa a las materias de estudio y conocimiento de lo que en España es la Educación General Básica, muy útil para nuestros educadores en ese ciclo escolar.

En los capítulos referentes al primero de los agrupamientos que hemos indicado hay un estudio sobre el juego infantil y sus relaciones con el trabajo intelectual (distintas en el niño y en el adulto), siguiendo las doctrinas de Wallon en su obra *L'Evolution psychologique de l'enfant*; y concluye con una frase que convendría meditar mucho: «el juego puede ofrecer, en el niño, el enraizamiento in-

dispensable de la inteligencia abstracta». En ese mismo grupo de consideraciones figura un capítulo muy importante dedicado a «las condiciones afectivas del trabajo intelectual». Subraya, con tal motivo, el valor del ambiente familiar en la vida afectiva de los alumnos; la raíz afectiva del trabajo intelectual y las leyes de transferencia afectiva por la cual «cualquier perturbación de una curiosidad particular puede extenderse a toda la inteligencia entera». Y afirma que por causas afectivas el niño «finge anorexia intelectual» como finge falta de apetito o se orina voluntariamente». Aparte esa afectividad condicionante, Legrand se plantea los problemas de las aptitudes intelectuales, su investigación, medida y expresión gráfica; la inteligencia general y su definición por el «cociente de inteligencia» (según Binet, Simon y Termann); la inmutabilidad o educabilidad de ese cociente, etc. Y llega a la conclusión de que es indispensable poner el trabajo intelectual y la materia al nivel mental del alumno y que «la capacidad intelectual está condicionada no solamente por la naturaleza del individuo, sino también por el medio, es decir, por la educación misma».

Pasando al trabajo intelectual en la expresión oral y escrita, Legrand empieza por aludir al problema de la motivación, fijándose a lo difícil que es «en nuestras clases hacer hablar a los alumnos», y distingue el funcionamiento autónomo del lenguaje, «en vacío», del lenguaje al servicio de la comunicación, con esa gradación intermedia del *n'importequisme* de Piaget, que se da muchas veces en el diálogo pregunta-respuesta. «El modo de expresión natural y funcionalmente útil es aquel que expresa una intención de expresión, aquel que está motivado», dice; y, en nombre de ese principio, rechaza lo que se ha llamado «método *pastiche*» en la redacción y preconiza en su lugar lo que llama «método de texto libre». Hay un progresivo enriquecimiento de los medios lingüísticos de expresión en dos aspectos: el de la sintaxis y el del vocabulario (de la yuxtaposición al enlace y de la palabra

a la frase), siempre como «esfuerzo para traducir en palabras una intención global de significación». El autor apunta ideas muy dignas de meditación acerca del valor del sentido del espacio y del sentido del ritmo en el progreso de la expresión, que debe ser capaz de captar «la verdadera melodía gramatical con la entonación que se une a ella, como la letra puede hacerlo con la música». Rechaza la creencia de que «una expresión correcta se construye por elementos como el muro del albañil», cuando, «en orden a la pedagogía del idioma nativo no se trata de construir, sino de rectificar y precisar». El aprendizaje gramatical —agrega— parte del uso para desembocar en la costumbre. Seguidamente, aporta observaciones, llenas de ciencia y experiencia, sobre la adquisición del vocabulario por los niños (como significante y significado); sobre las diferencias entre vocabulario utilizado y vocabulario comprendido; sobre las creaciones personales del vocabulario con «un sentido asombroso de lógica intuitiva para racionalizar conjugaciones y derivaciones»; sobre la evolución de lo sincrético a lo analítico, de lo afectivo a lo objetivo, de lo indiferenciado a lo diferenciado, etc. A continuación, estudia los problemas del aprendizaje de la lectura y de la escritura, analizando la actividad psicofísica de una y otra, en términos que recuerdan las aportaciones, poco superadas actualmente, de Th. Simon y Meumann; y llega a la consecuencia pedagógica de que el mejor método es el global y silencioso sin seguir las líneas con el dedo y evitando la separación de las palabras en sílabas desde la iniciación del proceso.

De gran profundidad es la parte de la obra dedicada a la comprensión de los conceptos matemáticos de número, espacio y medida. «El estudio del pensamiento infantil entre los cinco y los siete años, yuxtapuesto sobre el estudio lógico de los objetos matemáticos, es condición indispensable para la pedagogía sana de las matemáticas en la escuela elemental», dice al comienzo de sus consideraciones sobre estos aspectos didáctico - metodológicos.

Trata, primero, de la comprensión del número, como *símbolo* y como *concepto*: una propiedad común a conjuntos cualitativamente distintos y un concepto dotado de coherencia interna; en suma, «una colección *abstracta, engendrada y seriada*. (El número 3, por ejemplo, es una abstracción de tres niños, tres manzanas, tres pelotas; es 1, más 1, más 1, o 2 más 1, o 1 más 2; es mayor que 2 y menor que 4.) Comprender un número no es «verlo», sino «concebirlo». Y afirma, con Piaget, que el pensamiento del niño hasta los seis años de edad es incapaz de realizar las operaciones de abstracción, engendramiento y seriación necesarias para esa comprensión. «La comprensión del número pertenece al «saber hacer», y por eso la manipulación y el juego de las operaciones deberían ocupar un lugar preponderante en el primer curso de Enseñanza General Básica», dice. Debe evitarse —agrega— la enseñanza prematura de las matemáticas; y parece prudente, antes de la introducción del número mismo, una preparación lógica sobre un material cualitativo, como la constitución de conjuntos y subconjuntos de objetos sobre cualquier propiedad de color, tamaño, etc., que puedan ofrecer. Se refiere, seguidamente, a la concepción del espacio, que diferencia entre «espacio vivido» y «espacio concebido» (de los cuales el segundo se alimenta del primero). En el niño se advierte esa distinción al observar, respecto al espacio geométrico, cómo es más precoz la percepción y discriminación de las formas geométricas simples que su reproducción gráfica: sólo a los siete años el niño es capaz de reproducir correctamente un rombo que es percibido y diferenciado a los cuatro. La conclusión es que el espacio matemático se «construye» por medio de la operación y que en la Enseñanza General Básica la geometría será esencialmente el aprendizaje del trazado geométrico. Por otra parte, está todo lo relativo a la medida y a la comprensión y uso del sistema métrico decimal; y dice: «es indispensable considerar la medida efectiva realizada por

cada uno de los alumnos no como una simple ilustración discrecional de una lección, sino, al contrario, como la sustancia misma del aprendizaje»; es decir, que se base en el método activo auténtico, como recomienda Piaget. Finalmente se refiere Legrand al razonamiento matemático por medio de la resolución de problemas: cómo llega el niño a resolverlos, tipos de problemas y métodos de planteamiento y resolución. Lo primero es que el problema sea vivido como situación problemática y que el alumno sea capaz de buscar y encontrar el enlace entre operaciones (que es su esencia); y debe advertirse a este propósito que «el razonamiento matemático puro como búsqueda de una congruencia entre los datos aritméticos, es inaccesible para más del 25 por 100 de los sujetos menores de catorce años».

Respecto a la didáctica y metodología del trabajo intelectual al abordar los temas sobre concepción de la naturaleza, hay que partir del asombro, del intento de comprensión de acontecimientos y apariencias naturales y de las propias explicaciones (a menudo muy alejadas de las de los adultos) que se dan en los niños como consecuencia de su posición cosmocéntrica y de su afán de saber y preguntar. Son páginas dignas de la mayor atención las que Legrand dedica a lo que podríamos llamar la «pedagogía del asombro», de la que ya hablaba Aristóteles, y que parece un poco olvidada en la frialdad de los esquemas con que se resume la ciencia escolástica actual. Sobre la actitud precientífica del alumno de tres a diez años de edad (artificialismo mítico y artificialismo técnico), llegará la posibilidad de la explicación científica. Pero no bastará la mera pedagogía de la observación, porque el niño no quiere solamente contemplar, sino actuar ante las cosas y se cansa de las observaciones que no plantean ni resuelven ningún problema. Es decir, hay que sustituir la pura observación por la observación funcional y por la observación comparativa del grupo y sus comprobaciones.

Al lado de las enseñanzas dedicadas al conocimiento y

aprovechamiento del mundo material, de los objetos de la naturaleza, están en otra área de conocimientos y saberes, las materias que se refieren a la comprensión del hombre, de sus actos y sus sentimientos. En este aspecto, Legrand se ocupa, en el último capítulo del libro que comentamos, de la comprensión de la historia, tan interesante y tan difícil para los niños, si no se trata de una mera relación de reyes, dinastías y batallas. El autor alude a textos históricos preparados para el quinto curso, y señala la insuficiencia de los mismos, incluso por su lenguaje, para alumbrar en los alumnos la reviviscencia del pasado y su interpretación en el encadenamiento de los hechos y de las culturas, en el quehacer colectivo a lo largo del tiempo para el progreso humano. «Comprender la historia es comprender el tiempo», dice Legrand. El niño, que no tiene pasado, lo comprende difícilmente. Apenas percibe la duración y carece de recursos para medirla. El empleo correcto del reloj y del calendario; la ordenación de recuerdos personales (diarios, semanales, mensuales, anuales, etcétera); la sucesión histórica de hechos destacados sobre una «línea del tiempo»; las perspectivas de un futuro próximo, etcétera, serán recursos útiles, al lado del empleo de «cuadros separados» y de «historias», de lecturas históricas, de películas, etc. Habrá que procurar la adquisición del vocabulario histórico por los alumnos y la capacidad para orientarse en el tiempo. Pero, con todo, antes de los ocho-nueve años será difícil estudiar historia a fondo. Quizá—decimos nosotros—deberán ir juntos el emplazamiento del alumno, simultáneamente, en el tiempo y en el espacio, como quería Wells; y será recomendable un método retrospectivo (al que el autor no alude) que, partiendo del momento actual, considere situaciones pasadas en torno a algún hecho fundamental: el descubrimiento del fuego; la invención de la rueda; la comprobación experimental de la redondez de la Tierra, etc., a lo largo de todo lo cual pueda verse la continuidad de ese «quehacer» a que nos hemos

referido antes para encontrar (con aciertos unas veces, con equivocaciones, otras) recursos y fórmulas de progreso material y espiritual, de convivencia política y social.

En fin—concluimos y repetimos—, estamos ante un libro de lectura, estudio y meditación para todos los educadores, especialmente los de Enseñanza General Básica, centrado entre fórmulas caducas y modernismos de última hora, con la ponderación «cartesiana» del espíritu francés.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA

GIL DE FAGOAGA, L.: *Notas de psicología para educadores*. Madrid, Escuela Española. Un vol. de 314 pp., en cuarto.

Quedan ya muy lejos los tiempos en los que pudo decirse que «la psicología que debe saber un educador cabe en un papel de fumar», aunque, desgraciadamente, para la eficacia de la profesión, quedan aún educadores (en el amplio sentido docente de la palabra) cuyos saberes psicológicos son escasos o inoperantes.

Hoy nadie ignora ni niega que, en la base de las actividades pedagógicas de la docencia, está la psicología general y evolutiva como una de las ciencias imprescindibles y fundamentales de la educación. Si ésta ha de partir del conocimiento del educando, lo más a fondo posible para aplicar una pedagogía «a la medida» que, con seguridad, permita llevarle a la plenitud de su desenvolvimiento, es evidente que una gran parte de ese conocimiento está en la ciencia psicológica y en sus técnicas de exploración de cada individualidad.

Por eso abundan tanto en nuestros días, y cada vez más, publicaciones orientadoras del quehacer pedagógico psicológicamente, que absorben una parte muy importante de la bibliografía a la educación y sus problemas.

Dentro de esa orientación general está, con destacados méritos, la obra que ahora reseñamos del profesor Gil de Fagoaga, de la Universidad Complutense, en la que la psicología para educadores no se presenta

en fórmulas secas y abstractas, sino llena de sentido filosófico y humanista, conservando el calor de las clases comunicativas, en las que el docente impartió esas doctrinas y experiencias, ante un grupo de asistentes al curso de perfeccionamiento, dedicado a maestros y licenciados, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el año 1969.

Presenta, en primer lugar, en esta obra el doctor Gil de Fagoaga un estudio de las relaciones entre psicología y educación, y considera la primera como ciencia natural decisiva para la segunda, en cuanto tiene como objeto la conciencia, la subconciencia y la inconsciencia. No todo lo que el autor dice nos parece indiscutible; pero sí muy superior, incluso en los que nos parece rechazable o dudoso, como ocurre cuando considera la educación como adquisición de hábitos adecuados a un fin (que es sólo un aspecto de la educación ya formulado hace muchos años por Gustavo Le Bon) aunque haya un escape de salvación al afirmar que el hábito se forma con la reiteración y «se consolida cuando se justifica».

Al hablar de la educación más ampliamente, el autor trata de sus factores fundamentales: herencia y medio. En relación con este último, acepta el influjo educativo del medio físico y social (en el sentido etimológico, respectivamente, del *milieu* francés y del *ámbito* de raíces latinas), con lo que, sin decirlo, se sitúa en el campo de la *educación permanente* (tan de actualidad), que actúa constantemente, desde la concepción hasta la muerte del individuo, mediante los estímulos, positivos o negativos, que dichos dos dominios del entorno ofrecen. Con este motivo, el profesor Gil de Fagoaga hace un verdadero alarde de sus conocimientos en la materia, aportando los testimonios de Darwin, Ribot, Mendel, De Vries, Lamark, Hellpack, Tarde, Simmel, etc.; destacando, en relación con este último, la teoría acerca del fenómeno psicosocial de la «moda» que da lugar al concepto del «hombre lujoso» (siempre creador de nuevas necesidades y de nuevos modos de satisfacerlas),

como consecuencia de que la moda, cuando sale de una minoría selecta y llega al pueblo, deja de ser moda para convertirse en tradición, y acepta la importancia de la *Geopsique*, que, junto con los mecanismos sociológicos de la imitación, la sugestión y el contagio, hacen posible la educabilidad (desenvolvimiento diferenciado) de los individuos, incluso sobre fondos hereditarios idénticos.

Antes, el autor explica las doctrinas psicológicas que intentan perfilar el modo de ser y de actuar de las estructuras y funciones de la psique, y llega a considerar el individuo como personalidad y carácter. De la primera, nos recuerda un poco a Unamuno, cuando escribió sobre «los cuatro Juanes de la personalidad»; y distingue en ella el «yo físico», el «yo intelectual», el «yo social» y el «superego» o «sí-mismo». Pone sobre la personalidad, el carácter, entendido como integración práctica y permanente, dinámica de nuestra vida. Es curiosa y digna de meditación su definición de la personalidad, tomada de Benavente: «es lo que está lejos de nuestra vida y es nuestra vida verdadera». Alude, con estos motivos, a las tipologías más conocidas de Krechmer, Künkel, Spranger, Malapert, quedándose en la duda de si el carácter no es un ingrediente de la personalidad (por un lado, «mismidad», conocimiento de sí mismo, clarificación de lo que se es, de lo que se quiere ser, de lo que se puede ser, y, por otro, manifestaciones dinámicas del comportamiento ante los demás según la idiosincrasia temperamental).

No es menos importante y profunda la exposición que el autor hace de las bases de la psicología evolutiva del individuo humano y de sus caracteres diferenciales correspondientes a cada etapa, cuyo conocimiento es indispensable para el educador que ha de estar pendiente de la madurez de los alumnos para recibir los estímulos educativos de cada momento y reaccionar ante ellos. (Por ejemplo, pensemos en el valor del estímulo «muñeco roto» ante un bebé de un mes o ante un niño de tres años.) Y, en ese aspecto, concede una gran importancia a la psicología

gía prenatal, en la que Gil de Fagoaga (como antes Turró) encuentra el origen del conocimiento, por el instinto de conservación en la fase nutritiva del hambre. Esa psicología prenatal pone de manifiesto—según Gil de Fagoaga— la primacía del totalismo sobre el atomismo; la del funcionalismo sobre el estructuralismo. Continúa estudiando las constantes de la evolución psicológica del hombre en la primera y segunda infancias: primeros reflejos y primeras emociones, sentimientos, movimientos, etc., a partir del llamado «vagido uterino». Estudia detalladamente la evolución del lenguaje infantil a través de sus diversas etapas, hasta llegar a la de socialización como forma adaptiva de comportamiento. Y continúa la explicación de sus doctrinas y experiencias en la evolución de la segunda y tercera infancias, progresivamente clarificadoras de lo humano, de lo racional, de lo personal, de las estructuras lógicas, del comportamiento a través de toda la niñez, pubertad y adolescencia. Es interesante todo lo relativo a la percepción, al juego y al dibujo de los niños. Entre la tercera infancia y las etapas siguientes, considera Gil de Fagoaga las funciones y actividades de abstracción, de enjuiciamiento, de sentido crítico, de sociabilidad y el pandillaje con sus desviaciones patológicas, que ya había considerado inicialmente, allá por los años veinte, R. Cousinet. Dentro de la adolescencia, distingue nuestro autor una pubescencia, una pubertad y la final madurez de la etapa que es, por otra parte, una inmadurez en relación con la edad adulta, puesto que la adolescencia (como han señalado Stanley Hall, Schneider y otros) es, según indica su etimología, una etapa enferma, rebelde, conflictiva, en la que se da predominantemente el caso no del niño-problema, pero sí el del niño con problemas, en la que lo malo no son los problemas en sí (necesarios para el desarrollo), sino la falta de capacidad para resolverlos. Las orientaciones para la vida, para la profesión, para la comunicación social, para el autodomnio, son fundamentales por parte del educador, en esta etapa

en la que, como hemos dicho en alguna ocasión, el hombre se estrena en todas sus dimensiones.

No podía faltar en un estudio tan completo como este del doctor Gil de Fagoaga, una parte dedicada al tema del aprendizaje ya desde la segunda infancia, a la que llama «período pedagógico por excelencia». Y el autor expone las leyes clásicas de ese proceso, seguidas de las teorías *conexionistas* (Watson, Thorndike) y de las *cognitivistas* (Wertheimer, Koffka). Termina esta exposición sobre tema tan interesante con referencias al aprendizaje intelectual y el decálogo del buen estudiante de Garret.

En su marcha evolutiva, nuestro autor llega a la adultez, esa larga etapa de la vida humana, en la que se inscriben la juventud, la madurez, la posmadurez y la ancianidad. La palabra adulto, de la misma raíz latina que la de «adolescente», significa «el que ha crecido» y se inicia con la juventud, edad también conflictiva, pero no por motivos biopsíquicos, como en la adolescencia, sino por motivos sociales de renovación. Después llega la madurez, la más larga y fecunda de la vida humana, con sus tres factores—dice—de personalidad, carácter y trabajo, con independencia, realismo y autocontrol.

Gil de Fagoaga se pone a la cabeza del recentísimo movimiento de atención a la vejez no con la conmiseración negativa o contemplativa del asilo o la residencia en que puedan almacenarse restos gloriosos e inútiles, sino con el sentido social, dinámico de atención a unas vidas que no deben ser marginadas, sino integradas, en cuanto sea posible, en la vida total del país, incluso en los aspectos económicos de productividad. Gil de Fagoaga dice que «en el viejo sano hay mucho positivo que espigar».

Pero nuestro autor no se limita a mostrar un panorama, más o menos amplio, de sistemas psicológicos y del suyo propio. Aspira a preparar a sus lectores para la investigación psicológica y a sus discípulos educadores para que puedan explorar la individualidad de cada uno de los alumnos a quienes

deban educar. Así, la última parte del libro a que nos estamos refiriendo está dedicada a la metodología en su doble dimensión de métodos instrumentales (captadores de hechos) y etiológicos (investigadores de las causas de esos hechos). Después de explicar las aportaciones investigadoras de Binet-Simon Termann, Germán-Rodrigo, Yerkes, Rossolimo, y aparte de la exposición de otras técnicas e interpretaciones matemáticas como las de Woodworth, Jung-Bleuler, Baumgarten, Pearson, Bravais-Pearson, Spearman, etc., se detiene más ampliamente en dos de esas metodologías de exploración. Primero, la de profiogramas de Strong, con su álbum correspondiente. Después, la de Szondi, con sus 48 fotografías para investigación de los instintos y su influencia en el destino humano.

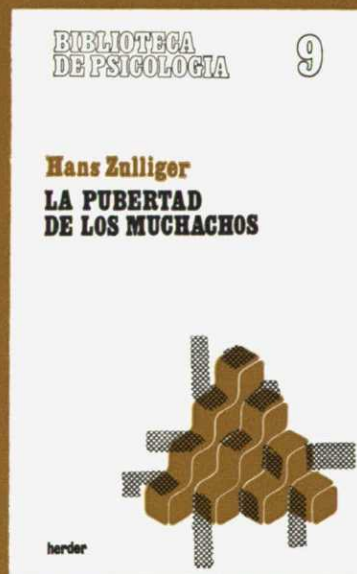
La obra que comentamos del doctor Gil de Fagoaga es un auténtico libro de consulta. No se trata de una lectura científico-recreativa, que se lee una vez como información sobre la marcha o el estado de cualquier aspecto de las actividades humanas. Hay que leerlo, primero, de una vez; después,

muchas veces en fragmentos como orientación a los educadores en cualquier momento de sus tareas profesionales, para ayuda en la interpretación de una situación conflictiva; para encontrar el mejor procedimiento de exploración de un alumno o un grupo de alumnos; para fundamentar filosófica, antropológica y humanísticamente cualquier actuación relacionada con el conocimiento del hombre en general o del hombre concreto que se tenga delante.

Porque el profesor Gil de Fagoaga es un filósofo, un antropólogo, un humanista, un psicólogo que llega a la psicología para educadores con una gran ideológica y afectiva al servicio del mejor desenvolvimiento posible del individuo y de la colectividad, que es su medio y su fin. Lo que hemos llamado en alguna ocasión «animalidad espiritualizada», que tiende progresivamente a someter la materia al espíritu, necesita un profundo conocimiento de la interacción somatopsíquica; y en este libro se encuentran valiosas aportaciones para llegar a él y para saber aplicarlo.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA

HANS ZULLIGER: *La pubertad de los muchachos*. Ed. Herder, Barcelona, 1972, pp. 220.



Hans Zulliger, el conocido psicólogo, cuyas obras se encuentran muy difundidas entre los educadores de muchos países europeos, dedica el presente libro, *La pubertad de los muchachos*, a los problemas de la adolescencia.

Con anterioridad la misma editorial, en su escogida Biblioteca de Psicología, publicó dos obras de Zulliger dedicadas a la niñez: *Introducción a la psicología del niño* y *Evolución psicológica del niño* (reseñadas en anteriores números de esta revista). El mérito de ambas obras—sobre todo el de la última mencionada—es indudablemente superior al de la

que ahora comentamos, debido a que se sitúan en un plano de mayor objetividad y acopio de datos. La presente ofrece algunos matices de subjetividad e incluso de superficialidad; pero las tres son útiles al educador para perfeccionar su conocimiento de la psicología infantil y juvenil. La exposición siempre clara y amena contribuye a la utilidad de su lectura.

Zulliger pertenece a la corriente psicoanalítica de Freud. En una versión de particular simpatía humana y de gran compenetración con los pequeños sujetos a quienes trata o estudia, ajusta sus interpretaciones fielmente a las teorías freudianas. En *La pubertad de los muchachos* interviene su experiencia de camaradería con sus propios alumnos y alumnas en el ambiente escolar. Esto significa, por una parte, una ventaja, y un ejemplo bastante interesante para los educadores, pero, por otra parte, introduce un factor quizá demasiado personal, ya que el profesor siempre es parte integrante del grupo escolar e influye poderosamente en los alumnos, que se amoldan de un modo natural a sus valoraciones, teorías y expectativas.

El libro estudia la prepubertad, la pubertad y la adolescencia en los muchachos.

El primer capítulo está dedicado a la *diferencia sexual psicológica* entre los niños y adolescentes según los sexos. Repasa las teorías de Freud sobre la libido infantil y sus fases a partir de la etapa oral, la formación del complejo de Edipo y sus diferencias en niños y niñas. Insiste sobre todo en el complejo de castración, manifestado en los niños como temor consciente o subconsciente a la castración y en las niñas como sentimiento de haber sufrido una castración. Creemos que la importancia que da Zulliger a este complejo es excesiva y crea un cierto desenfoque interpretativo; basta recordar que la mayoría de los psicoanalistas no ortodoxos, por ejemplo Horney, Fromm e incluso Osterleith, han moderado esta doctrina que algunas corrientes llegan incluso a rechazar. De todos modos, se trata de un valioso elemento de comprensión para algunas conductas que pueden

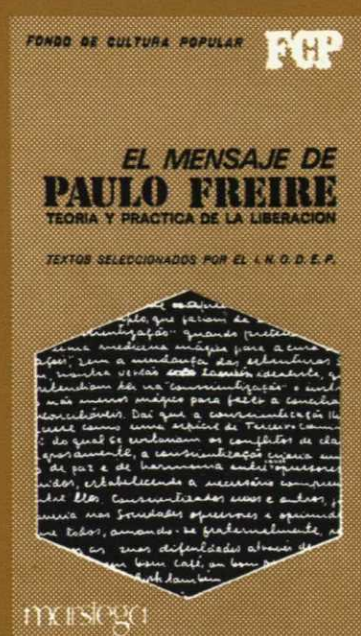
presentarse en ciertos casos, conductas que podrán ser interpretadas como normales a pesar de su apariencia aberrante. Lo que debe ponerse en duda es la universalidad de dicho complejo, así como su universal carácter determinante. La explicación freudiana del juego de muñecas a través del complejo de castración también debiera ser revisada.

Un capítulo posterior trata de las tres escuelas que se han ocupado más intensamente de la adolescencia: la psicología fisiológica, la psicología académica (Spranger) y la psicología profunda (Freud, Jung, Adler). Las tres posturas se ilustran con el caso de Leo, un adolescente afectado por la manía de la lectura.

El capítulo siguiente se ocupa de *la prepubertad* en su curso normal. Después de exponer sus principales características, el autor dedica un nuevo capítulo a «El malestar del adolescente. Sentido y finalidad del aumento de las actividades sensoriales», título éste quizá demasiado prometedor para el contenido. El estudio de la prepubertad se cierra con observaciones sobre esa edad en «los apuntes personales de Simón», alumno de nuestro pedagogo.

A continuación el autor trata sobre *la pubertad propiamente dicha*, utilizando como ejemplo el material suministrado por los apuntes y cartas del mismo muchacho, Simón. Repasa los signos externos de la pubertad, las actitudes con que los púberes enfrentan esos signos y algunos problemas psicológicos que esta maduración suscita. Dedicamos también especial atención a «la fantasía barata de los adolescentes masculinos», refiriéndose principalmente a los libros de aventuras y violencia, y en absoluto a las lecturas de índole sexual, sin duda porque éstas cobran importancia en la adolescencia más avanzada.

Posteriormente aborda la psicología del muchacho de quince-dieciséis años y de dieciséis-dieciséis años, en gran parte utilizando ejemplos directos. Conviene al lector tener en cuenta que la descripción se ha tomado de la juventud suiza, cuya maduración es notablemente más tardía que la latina (los dieciséis-dieciséis



años corresponden aproximadamente a los catorce-quince de nuestros adolescentes). Zulliger sitúa el estudio en su propia patria.

Sigue un capítulo interesante sobre la masturbación de los adolescentes, sus problemas y las mejores actitudes a tomar frente a ella. A continuación un capítulo sobre el amor juvenil, tanto en las muchachas como en los muchachos: se trata sobre todo del amor romántico, vivido en forma intensa aunque pasajera.

El libro se cierra con el tema de las aberraciones en el desarrollo de la pubertad masculina, en un capítulo de escasa precisión, como si hubiera un deliberado afán de no recargar el libro.

Señala el autor al final que se ha valido casi exclusivamente del abundante material obtenido en su trato con los muchachos y utilizando sólo en escasa medida la vasta literatura existente sobre la adolescencia.

Ya hemos indicado la ligera arbitrariedad y subjetividad que se introduce a causa de esto. Este defecto tiene una compensación, que consiste en facilitar al lector la tarea de hacerse un juicio propio, tarea que un mayor aparato científico podría inhibir.

Zulliger nos ha dado el material básico y vivido de sus propias deducciones, apoyadas en el pensamiento esclarecedor de Freud.

CARMEN PENELLA DE SILVA

EL MENSAJE DE PAULO FREIRE: *Teoría y práctica de la liberación*. Textos seleccionados por el INODEP. Colección Fondo de Cultura Popular, Editorial Marsiega, Madrid, 1972, 157 pp.

Carácter de acontecimiento ha de revestir para nosotros la edición, por primera vez en España, de un libro de Paulo Freire. La importancia del pedagogo brasileño y el interés y utilidad de su teoría sobre la educación y la cultura popular bien merecían esta publicación.

Era de esperar, por otra parte, que tarde o temprano la colección de Fondo de Cultura Popular de la Editorial Marsiega contase entre sus volúmenes con una obra de Paulo Freire. Aprovechamos la ocasión para expresar nuestro más decidido aplauso a esta colección que va ya por el número 18 y que constituye una ayuda inapreciable para todos los que se dedican a la promoción cultural del pueblo. Precisamente con este propósito surgió la citada colección.

Es evidente la importancia que está tomando poco a poco en España la preocupación de una serie de grupos por la educación de adultos. Las corrientes internacionales contribuyen a que esto sea así. La Unesco ha dado muestras de su interés en este campo. La proclamación del Año Internacional de la Educación y la celebración en 1972 de la tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos son buena prueba de ello. Este interés internacional se refleja en España con la promulgación de la Ley de Educación, que abre posibilidades a una educación permanente y a una promoción cultural de adultos. De aquí la oportunidad y el loable esfuerzo realizado por la colección Fondo de Cultura Popular, cuya lectura interesará a todos los que trabajen en este campo.

Pasemos ahora al volumen que no ocupa, no sin antes decir unas palabras de la organización responsable de la selección de los textos de Freire que forman este libro, ya aparecido con anterioridad en Francia (1): el INODEP.

El INODEP (Institut Oecuménique au service du Développement des Peuples), cuyo presi-

dente es precisamente Paulo Freire, es una asociación internacional comprometida en la promoción y la liberación de los pueblos basadas en la acción educativa y cultural. Como hemos señalado anteriormente, el libro que ahora comentamos responde en su mayor parte a la edición francesa citada. Tan sólo añade una cuarta parte, hasta ahora inédita, que bajo el título «Obstáculos a la liberación» recoge una serie de fragmentos de una conferencia pronunciada por Freire en el Congreso sobre «Educación, crisis y esperanza» (Lima, julio 1971), de cuya organización fue responsable el Consejo Ecueménico de las Iglesias.

Quizá sea conveniente una presentación de la figura de Paulo Freire: nacido en 1921 en Recife (Brasil), estudió la carrera de Derecho, pero casi no llegó a ejercerla, y pronto empezó a dedicarse a tareas educativas. Recogiendo las primeras experiencias, llegó a concebir su método educativo, iniciado en 1961 con el Movimiento de Cultura Popular de Recife, del que fue fundador. El éxito alcanzado por los Círculos de Cultura organizados por Freire y sus colaboradores hizo que se extendiera a otras muchas áreas del Brasil. El golpe de estado de 1964 no sólo acabó con esta acción educativa, sino que además condujo a Freire a prisión. Finalmente salió del país. Posteriormente llevó a cabo en Chile experiencias parecidas a las desarrolladas en su país natal.

El pensamiento y el método de Freire se hallan contenidos en dos obras extensas: *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* (2), y en gran cantidad de artículos y conferencias.

La primera parte del libro que aquí reseñamos, titulada «El hombre y su experiencia», contiene, después de un fragmento autobiográfico—en el que el lector podrá ampliar los datos que sobre la vida del autor hemos apuntado—, el análisis de los contextos históricos en que Freire llevó a cabo su experiencia: Brasil y Chile.

La segunda parte («Alfabetización y concientización») expone primero la filosofía freiriana de la educación. La acción educativa, para Freire,

es una acción liberadora: persigue la toma de conciencia —«concientización»— de las situaciones de opresión deshumanizadora; hace comprender al hombre la necesidad de transformación de esas situaciones, gracias al descubrimiento de su capacidad creadora y de su compromiso con el momento histórico. Esta acción es interacción, comunión, diálogo. «Educador y educando, los dos sujetos creadores, se liberan mutuamente para llegar a ser ambos creadores de nuevas realidades.

El método alfabetizador de Paulo Freire se aparta de los métodos puramente mecánicos. El analfabeto no es en él un elemento pasivo; es el sujeto de su proceso de alfabetización: «desarrolla la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinención, características de los estados de búsqueda».

Previa a la etapa alfabetizadora es la etapa de motivación del analfabeto. Fase fundamental en que, a través de la discusión de una serie de temas —que aparecen «codificados» ante la mirada de los educandos en unas cuantas láminas— se llega a la toma de conciencia de una cadena de puntos básicos, como, por ejemplo, la existencia de dos mundos, el de la naturaleza y el de la cultura, el papel de mediación que juega la naturaleza en las relaciones y en las comunicaciones entre los hombres, la valoración de la cultura que todo hombre posee como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador, el aprendizaje de la lectura y de la escritura como claves con las cuales el analfabeto comenzará su introducción en el mundo de la comunicación escrita, etcétera.

El proceso alfabetizador, a grandes rasgos, se desarrolla con una serie de palabras pertenecientes al «universo verbal» del analfabeto. Para la selección de estas «palabras generadoras» se tienen en cuenta simultáneamente estos tres criterios: primero, el de la riqueza silábica, segundo, el de las dificultades fonéticas (dificultades que se ordenan en sentido creciente), y tercero, el del contenido práctico de la palabra, lo que implica el bus-

car la mayor riqueza posible del término con vistas a un diálogo acerca de lo que esa palabra contiene en cuanto realidad de hecho, social, cultural, político...

Las sílabas —nunca los fonemas sueltos— que van surgiendo se combinan luego entre sí utilizando las diversas vocales y tratando de formar con ellas otras palabras con contenido. Y el proceso sigue su marcha.

La tercera parte («Praxis de la liberación») analiza tres nociones claves del pensamiento de Freire, íntimamente relacionadas con su método concientizador: la opresión, la dependencia y la marginalidad. Estudia además la nueva relación pedagógica, que es una constante de su pensamiento: la supresión de la relación tradicional profesor-alumnos, la no imposición por parte del profesor del contenido de la educación, etc. Superada esta dicotomía, que es impositiva y alienadora, que hace del educando un mero objeto, llega Freire a la concepción dialógica, comunitaria del proceso educativo.

Cierra el libro, como ya hemos señalado, el texto de una conferencia de Paulo Freire en que puntualiza el concepto de concientización, saliendo al paso de una mala interpretación —o de una interpretación a medias— de dicho aspecto de su pensamiento. Lo sitúa dentro de la dialéctica dinámica de reflexión-acción, puntualizando que el conocimiento crítico de la realidad es inseparable de la acción transformadora sobre ella.

La riqueza del pensamiento de Freire no puede plasmarse en una reseña de estas dimensiones. Este libro recoge con acierto selectivo lo más importante y representativo. Estamos seguros de que su lectura incitará a más de uno a ampliar y profundizar en el pensamiento de Paulo Freire.

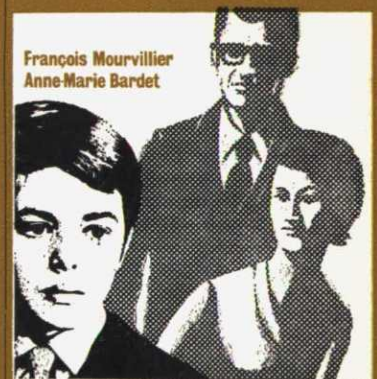
P. A. M.

(1) *Conscientisation, Recherche de Paulo Freire*. Document de travail INODEP. 1971.

(2) No existen más versiones en castellano de estas dos obras que las publicadas en países de Sudamérica. Consideramos más fáciles de encontrar para el lec-

tor español las siguientes: *L'education, pratique de la liberté*. Editions du Cerf. Paris, 1971. Y *Pedagogy of the Opressed*. Herder and Herder, New York, 1970. Las ediciones en castellano son de «Tierra Nueva», Montevideo, 1969 y 1970, respectivamente.

FRANÇOIS MOURVILLIER y ANNE-MARIE BARDET: *Qué deben saber los padres*. Versión castellana de Enrique Molina. Editorial Herder, Barcelona, 1971, 176 pp.



QUÉ DEBEN SABER LOS PADRES

herder

Los autores ofrecen a los padres, de un modo ameno, sencillo y breve, y basados en una sólida información psicológica, una serie de consejos prácticos y de criterios útiles, referentes a los principales problemas familiares relacionados con la educación de los niños. Al decir esto no se pretende en ningún momento que la lista de temas tratados, o el tratamiento de los temas, sean

exhaustivos. El libro «no es un tratado de educación», sino un agradable paseo por los dominios de la educación familiar, que busca ayudar a los padres a encontrar seguridad, horizontes nuevos, confianza en su papel frente a los hijos.

Va dirigido especialmente a los padres católicos, y por ello hace hincapié en los aspectos religiosos cuando el tema lo permite; pero por otra parte se mantiene en una línea meramente calificable de sana pedagogía, válida para cualquier familia, ante las exigencias de nuestro tiempo.

Muchos padres lo dicen: «No es cosa de educar a nuestros hijos como se nos educó a nosotros.» Tienen razón. Son muy pocos los que no han notado el cambio con respecto a épocas pasadas. Al mismo tiempo esto no significa que tengan resuelto el problema de dar a los hijos una educación actual. El capítulo 1 se hace eco de este problema de los padres, y reconoce que «es necesario que inventen, día a día, una educación nueva». No existen modelos previamente ensayados a los que uno pueda acogerse. Por ello es necesaria la intuición, el buen sentido, y también resulta natural no sólo la consulta entre los esposos, sino los coloquios de padres, así como la consulta a educadores y psicólogos, si algún problema no queda suficientemente resuelto.

Las transformaciones que vivimos son debidas, en parte, a los cambios de la vida social y económica, y por otra parte a la evolución de las ideas sobre la mujer, el amor y la familia. En relación a otros tiempos, la familia se ha reducido en número de personas: ya no consta de tres o cuatro generaciones de padres e hijos presididos por un abuelo-patriarca. Son fenómenos nuevos la movilidad espacial, la mujer que trabaja fuera de casa al mismo tiempo que cuida del hogar y de los hijos, el padre que ayuda en el cuidado de los niños pequeños, la invasión en el hogar de las ideas e imágenes que llegan a través de la televisión y los demás medios de comunicación de masas, la injerencia de la escuela.

El capítulo 2 se ocupa de las actitudes básicas, tanto men-

tales como emotivas, que conviene a los padres conservar o desarrollar. Una de ellas es la paciencia y el saber contar con el tiempo. La maduración del niño va resolviendo unos problemas al paso que va creando otros. Otra actitud básica es la benevolencia y el diálogo. El niño pequeño tiene una confianza total en sus padres, se siente amado, lo cuenta todo. Justamente por esto los padres dialogan poco con él; les basta escuchar, y apenas necesitan hacer preguntas; es el niño el que habla, le basta con tener un auditorio, una mirada cariñosa, unas respuestas a sus preguntas, según su grado de curiosidad. Pero a medida que el niño crece, el diálogo debe volverse más activo de parte de los padres, hasta crear una verdadera correspondencia, un verdadero intercambio de ideas y opiniones.

En el capítulo 3 se estudian las situaciones cotidianas, tales como el momento de las comidas, los ritos familiares, el viaje de toda la familia en coche, la relación con los abuelos, las vacaciones, etc.

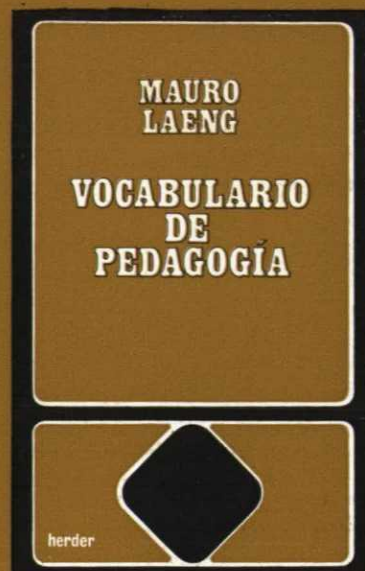
Más adelante se habla de los horizontes religiosos de la vida familiar y de los significados teológicos que a los ojos de la fe se encuentran incardinados en la realidad de la familia. El libro termina con unas reflexiones sobre la familia y la comunidad social, a la luz del Concilio Vaticano II.

Repetimos que no es un libro que deba leerse con afán de documentación, pues sólo pretende ayudar a los padres a encontrar el adecuado temple de ánimo; orientarlos a través de unas palabras de diálogo.

No es, pues, un libro para educadores, ni para padres que hayan realizado amplias lecturas sobre el tema, sino más bien para padres que no tienen tiempo para lecturas y que buscan, a través de breves ratos de lectura informal, fortalecerse y actualizarse en su actitud de padres.

Un tema que queda sin tocar es el de la adolescencia. Esto constituye posiblemente una laguna, ya que los padres se ven ante el problema de conocer y comprender a sus hijos adolescentes.

CARMEN PENELLA DE SILVA



MAURO LAENG: *Vocabulario de Pedagogía*, Herder, Barcelona, 1971, 305 pp.

El autor es doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Milán. Ha ejercido como profesor en institutos de Enseñanza Media y en escuelas normales. Actualmente es profesor de Pedagogía fundamental en Roma.

En la introducción de este libro afirma que sería prematuro abordar la tarea de construir un diccionario especializado en Pedagogía. «Esta disciplina, nacida en el terreno empírico del arte de educar, como reflexión sobre el mismo, y profundizada luego como filosofía de la educación, sólo recientemente se encuentra comprometida en la tarea de verificar sus hipótesis según los métodos de la ciencia moderna.»

La confección del presente *Vocabulario de Pedagogía* está inspirada en la preocupación por seleccionar aquellos vocablos que puedan ser considerados patrimonio común del lenguaje pedagógico actual. Muchos proceden del lenguaje común o han sido tomados del lenguaje especializado de las diversas ciencias humanas que guardan relación con la Pedagogía.

El tratamiento que recibe cada uno de los doscientos sesenta términos seleccionados responde lealmente a estos criterios, y lo hace de una manera ágil, articulada, libre de excesivo rigorismo, por lo que resulta particularmente útil su lectura a quien busque una información global sobre su uso y concepto.

Generalmente el autor comienza ofreciendo una breve definición del concepto tratado, según género y diferencia, ofreciendo a veces los sinónimos y antónimos y algunas indicaciones acerca de su etimología.

En seguida, o al mismo tiempo, señala la evolución de su significado e historia del uso empírico del vocablo. Lo considera bajo el punto de vista de las distintas disciplinas que lo tratan —filosofía, psicología, biología, sociología, etc.—, haciendo referencia a las teorías más sobresalientes.

Por último, se extiende en forma descriptiva sobre sus resonancias propiamente pedagógicas y sus connotaciones según escuelas.

La lectura de cualquier tema remite a otros relacionados con él, con lo que se pone de manifiesto la estructuración interna de esta obra que aspira a ser algo distinto de una simple lista de definiciones. Un índice analítico al final del libro permite al lector hallar suficiente información, aun cuando eventualmente no encuentre desarrollado el término preciso que desea.

El autor se ha documentado en numerosos trabajos que ya existían, como él mismo señala en la introducción. Dejando de lado obras enciclopédicas que considera anticuadas hoy, ha preferido otras, entre las que se encuentra, a manera de ejemplo, la Enciclopedia Fisher (en su edición italiana); para las voces de origen filosófico: *Dizionario de Filosofia*, de N. Abbagnano, UTET (traducción castellana del Fondo de Cultura Económica, 1963), y otros. Para los términos de origen psicológico ha seguido las *Cuestiones de Psicología*, editado por La Scuola (traducción castellana: Herder, 1966). En la citada introducción detalla una interesante bibliografía.

Creemos que con este *Vocabulario de Pedagogía*, de M. Laeng, Herder pone un instrumento accesible, de manejo sencillo y contenido fácilmente asimilable, en manos de cuantos relacionándose de mil maneras con la ciencia y el quehacer de la educación, deseen ampliar o clarificar sus conocimientos sobre tan vasto tema.

TRAUDI PENELLA DE SILVA