

RESEÑA DE LIBROS

ROUQUES, DENISE: *Psycho-Pedagogie des debiles profonds*, Edition Fleurus, Collection Pedagogie Psychosociale; núm. 6; París, 1967; 600 páginas en octavo.

Esta obra de la Colección Fleurus viene a engrosar la serie de experiencias que sobre infancia inadaptada se viene comentando periódicamente en esta Revista. Prologada por Henri Bissonnier, autor también de otros números de la misma editorial, expone cómo el libro de Denise Rouques se presenta ante todo como una invitación a reflexionar. El deseo que ella expresa es que el lector no lea esta obra pasivamente, sino que después de haber hecho el esfuerzo loable de acoger esta hipótesis de trabajo y de comprender el espíritu según el cual el trabajo ha sido abordado, reaccione en función de sus coyunturas, de su campo de acción y de su personalidad propia.

Lo que resulta valioso de estas páginas es justamente el encontrarse en ellas el testimonio de una investigación, comprobándose también que han sido abarcados aspectos múltiples, por no decir todas las dimensiones de la vida del niño débil profundo. Es poco frecuente ver la impresión de un equipo—que no desea olvidar nada de lo que sea susceptible de ayuda en un ser, cualquiera que sea su deficiencia o perturbación, de elevarle y expansionarle en todos los niveles de su personalidad y por todos los medios que pueda poner a su servicio.

La obra está dividida en cinco partes principales que abarcan una treintena de capítulos cuyos cinco grandes objetivos se condensan en los siguientes: los diferentes aprendizajes en que se entrenan a este tipo de niños, su educación, el diálogo con los padres, métodos de trabajo y dimensiones cristianas, respectivamente tratados con minuciosidad y detalle, aduciendo incluso una casuística ejemplarizada.

La autora aclara en su comienzo cómo la ciencia de la educación de los débiles profundos es todavía muy joven y que son muy pocos los documentos publicados a este respecto. Su deseo no es presentar un método elaborado de una vez para siempre puesto que es consciente de que la educación no se reduce a la aplicación de un método. Sin embargo, cree haber realizado, en equipo, una experiencia relativamente coherente y útil como motivo de reflexión para otros equipos, y aunque la experiencia se ha llevado a cabo con niñas, puede ser provechoso para quienes se dedican a

niños de modo exclusivo o a otras categorías de inadaptación.

Afirma, con sentido de realidad, no haber inventado nada e incluso que sus ideas más nuevas han partido de equipos antiguos con los que ella ha convivido, de cuyas adquisiciones se ha beneficiado y en cuyo espíritu de trabajo ha participado. Por este motivo, la mayor parte de los ejercicios descritos en la primera parte, dedicados a los aprendizajes diversos por parte de los niños, se han redescubierto y establecido presionada por la necesidad manifestada por las alumnas. Es justamente para evitar a todo educador debutante la necesidad de rehacer todo un camino, por lo que se han recensado ejercicios que resultan esenciales; suministrar esta base no es incitar a la pereza sino poner a cada uno en sí mismo, en condiciones de profundizar, criticar y encontrar más cosas, es decir, avanzar más bien que recomenzar constantemente.

Pero la educación no se resume ni se reduce a mera enseñanza y por ello todo lo que se propone en la parte primera no tiene valor ni sentido sino en la medida en que se vive el espíritu de la segunda parte del libro: la educación. Por eso se ha tratado de dirigirse a cada uno de los niveles de la personalidad los niños confiados a su reeducación, puesto que toda cortadura que no fuera compensada por una manera nueva de responder a cada una de las necesidades del sujeto, aminoraría mucho e incluso haría estéril el valor del trabajo de educación especializada de estos niños.

Se trata exclusivamente de exponer el trabajo de las educadoras especializadas, no por considerar inútil o secundario el trabajo de los otros especialistas: psiquiatras, psicólogos, etc. La autora conoce la importancia de esta colaboración y la destaca en la cuarta parte de la obra, pero en toda ella tiende a expresarse en tanto que educadora y a decir de modo exclusivo en qué consiste esta labor.

La experiencia se llevó a cabo en el Instituto Médico-Pedagógico de la Sittelle, abierto en 1963 para recibir a treinta niñas débiles profundas cuyos límites de edad eran los seis y catorce años, pertenecientes a la región para poder pasar en familia dos fines de semana alternos. El medio social de origen es modesto, no faltando los casos sociales graves, y los niveles admitidos, desde el punto de vista intelectual, han sido como máximo de 35, rechazándose los de 50 para arriba. Después de año y medio de vida en la institución se

admitieron niñas mucho más jóvenes y con un nivel mucho más bajo—bastaba un año de edad mental—para ser admitida a tratamiento.

Por otra parte, no se aceptaron más que niñas con deficiencia mental profunda y no afectadas por trastornos de carácter o perturbaciones más graves de la personalidad como estados pre-psicóticos, no obstante lo cual es preciso reconocer que la presencia de niños que sufren un doble *handicap*—afectivo e intelectual—ha influenciado fuertemente la puesta en práctica de los medios pedagógicos correspondientes. Por sus trastornos evidentes ellos la han ayudado a prender los problemas de los niños menos perturbados.

Ahora bien, aunque en un primer momento no existan trastornos de carácter pueden desencadenarse después y hay que preverlos; nosotros debemos pensar lo que será su vida más tarde y educarles en consecuencia, no solamente contando con su nivel intelectual que es el que se nos aparece como punto débil, sino también sobre el plano del carácter y de la relación con los demás. Por este motivo se ha intentado establecer un conjunto que fuera en sí mismo terapéutico en su organización general, primero, en las actividades de la vida diaria, después, y, de otra parte, en las actividades didácticas.

En cuanto a la *organización de conjunto*, cada niña se le confía, desde su ingreso, a una educadora especializada, siendo responsable, cada una de ellas, de cinco niños a los que cuida todos los días en el momento de levantarse, durante las comidas y en el aseo. Y aunque esta educadora no está encargada de las tareas didácticas, ella es la que verifica la síntesis de todo lo que se propone a cada niña, para la que constituye su «educadora principal». Por serlo, constituye el centro afectivo de la niña durante su estancia en el centro, por lo cual, en principio, no se la cambia nunca durante la permanencia del tratamiento.

Si es necesario y ha lugar la educadora principal se encarga de alguna tarea que puede calificarse de psicoterapéutica y que el equipo determina. A pesar de encargarse de cinco niños no se la denomina educadora de grupo porque se trata, ante todo, de relaciones interindividuales con cada una de las niñas. Otra educadora desempeña el papel ortopedagógico complementario cerca de cada una de las treinta niñas del establecimiento, representando la autoridad; por el juego de la acción de ambas educadoras se establecen

las relaciones tan próximas a lo normal como sea posible.

Las *actividades de la vida diaria*, levantarse, acostarse, aseo, reposo, son momentos extremadamente importantes, de una parte por ser ocasión de entrenamiento de los niños en una autonomía mínima que les hace conscientes de ellos mismos y les proporciona el placer de obrar; por otro lado, y sobre todo porque son momentos privilegiados para establecer o reestablecer relaciones humanas. De ahí que estos momentos sean vividos con espontaneidad, ya que el mejor medio para no inadaptar más a los niños es hacerles vivir estos instantes como los viven los otros niños hasta el máximo posible.

No está, pues, en primer plano el aprendizaje, sino el placer de ocuparse de sí y el de dialogar con los otros. Esto no significa, sin embargo, que la educadora principal no desempeña un papel importante, sino que toda su actuación está orientada como pedagogía curativa.

Las *actividades didácticas* reagrupan a los niños por niveles de adquisición, lo que viene a decir que se estructuran con arreglo al nivel mental, estableciendo cuatro grupos de actividades: un grupo preparatorio y grupos primero, segundo y tercero; cada niño comienza obligatoriamente por la primera, cualquiera que sea su edad y su nivel dejando sólo para los niveles más bajos el comienzo por el grupo preparatorio.

Se establece un programa de actividades para cada grupo y se anotan las adquisiciones de cada niño en tablas especiales de manera que se le puede seguir día a día, pudiendo pasar al grupo o clase siguiente en cuanto termina el programa del grupo del que formaba parte. Estas actividades varían un poco cada año, según la fantasía de la educadora y según las necesidades particulares de cada uno de los grupos sucesivos. En conjunto, se distribuyen del modo siguiente:

En *clase preparatoria* se encuentran los niños cuya edad mental puede ser evaluada entre diez y quince meses, los cuales no tienen todavía una conciencia clara de ellos mismos, no saben responder a una orden que sea verbal o apoyada por un gesto, apenas tienen en cuenta una imagen dibujada o impresa y no hablan. Sus actividades consisten justamente en intentar adquirir estas nociones ejecutando la mayor parte de sus ejercicios de forma individual; en otras ocasiones trabajan colectivamente insertos en un grupo de niños más evolucionado, cuyo efecto es hacerles comprender mejor lo que se espera de ellos y estimularlos.

En *clase primera* entran directamente todos los que tienen una edad mental cercana a los dieciocho meses, insertándose en este grupo las niñas del grupo preparatorio que han adquirido esta edad mental. Es-

tos niños tienen una conciencia suficiente de sí mismos y del otro para responder a una orden y saben lo que es una imagen, aunque su autonomía es muy reducida y su atención muy hábil. A nivel de este grupo se intenta darles una mejor conciencia de ellos mismos, la que se traducirá por el dibujo del muñeco, al menos del muñeco en su representación oral; aprenden también a vestirse y a ser relativamente autónomos en la mesa. Se desarrolla la atención, la memoria visual, la reflexión consciente, el vocabulario. Se comienza el estudio de técnicas de expresión, como pintura y juegos de imitación y de imaginación principalmente.

Ciertos niños pasan muy poco tiempo en este grupo, su nivel mental les permite llegar al fin del programa en algunas semanas, pero como es útil dar a cada uno una base más sólida es por lo que toda niña nueva franquea esta etapa primera. Otras permanecen varios meses, un año y a veces más.

La *clase segunda* tiene un nivel de dos a tres años de edad mental. Uno de los criterios esenciales para pasar a este grupo es la capacidad de dibujar la figura humana, al menos al nivel de representación oral. Aquí los niños perfeccionan sus cualidades de atención y de reflexión conscientes, cultivándose la memoria visual así como la verbal y se añaden lecciones de cosas que son más bien lecciones de vida. La educadora de movimientos trata de perfeccionar en ellos la conciencia del esquema corporal, la coordinación estática y dinámica, la situación en el espacio comprendida la altura.

Se ayudan con juegos dirigidos de construcción, así como con ejercicios de orientación espacial, pudiendo iniciarse en trabajos manuales. En la base de todos estos ejercicios está la educación de los gestos de la mano que permiten utilizarla en ciertas aplicaciones como grafismo, pegado y trabajos domésticos. Las técnicas de expresión se diversifican y profundizan: pintura y dibujo, danza, ritmo, canto, lenguaje, juegos de imaginación. Se mejora la autonomía en las actividades de la vida diaria y se hacen capaces de lavarse y peinarse ellos solos. Sus distracciones son cada vez más autónomas, comienzan a saber elegir un juego y a ocuparse solos o entre ellos; ciertos momentos se consagran al aprendizaje de juegos dejando libertad en otros.

En la *clase tercera* se agrupan los niños cuyo nivel es superior a los tres años y medio a cuatro de edad mental y se prosiguen las actividades de reflexión consciente y de atención que tienden cada vez más a la capacidad de abstraer. Tienen un lugar destacado los ejercicios de grafismo, de orientación en el espacio y de copia de modelos haciéndose cada vez más variado el material; se hace cada vez más llamada al

buen sentido y al espíritu de adaptación.

Las lecciones de vida se diversifican y tratan de abrir en lo posible el espíritu y el corazón de estos niños, se prosiguen las actividades de motricidad global llevándose a los niños a tomar conciencia de la permanencia de su esquema corporal en las diferentes posiciones que el cuerpo pueda adoptar: sentado, de pie, en situación, se hacen cada vez más complicados los ejercicios de coordinación general y de equilibrio.

La habilidad manual se sigue desarrollando teniendo en cuenta las cualidades manuales de precisión, rapidez, coordinación que se aplican a trabajos manuales complejos: las técnicas de expresión se ejercitan dejando cada vez más lugar a la expresión libre e igualmente los juegos, cuyos momentos libres son progresivamente mayores para favorecer la espontaneidad. Por último, a los que alcanzan niveles más altos se les enseña lectura, escritura y cálculo, sin olvidar las otras actividades.

Como principios básicos o conclusiones en los que se apoya la autora de esta obra se encuentran los siguientes:

Por lo que concierne a las actividades didácticas, es esencial que se busque en el niño la adquisición de nociones de base más que perseguir el éxito en cualquier ejercicio particular; para conseguirlo se aislarán cuidadosamente sus dificultades a fin de que el niño pueda descubrir las y asumirlas progresivamente.

No hay que obrar en forma de condicionamiento, sino que favoreceremos las experiencias activas, ayudando al niño a tomar conciencia de lo que hace, pues toda la pedagogía se basará en el conocimiento que el niño tenga de sí mismo; será preciso enseñarle a distinguirse del otro y después a conocer sus capacidades exactas y sus límites sin tomar como guía nuestros deseos sino las posibilidades de cada niño. Partiendo de él le aportaremos los diversos elementos capaces de ayudarlo a construir su personalidad, velando, al mismo tiempo, por suministrarle los medios de utilizar estas riquezas.

Ante un niño que no progresa más en un dominio determinado, el adulto comenzará por preguntarse si no habrá cometido un error y comprobará el estado de adquisiciones del niño, además de examinar hasta qué punto el ejercicio requiere la puesta en práctica de nuevas capacidades. Entonces se podrá apreciar si tal niño tiene necesidad de etapas intermedias para avanzar en el ejercicio.

Es preciso tratar de comprender cómo percibe el niño lo que queremos explicarle, porque en él existe una forma de razonamiento que, a pesar de no ser conforme con nuestra lógica, es, sin embargo, utilizable. Lejos de oponerse al desarrollo armonioso de la personalidad los

ejercicios didácticos deben ayudarle : lo harán en la medida en que hayan sido concebidos como medios simbólicos para descubrirse a sí mismos, para descubrir el mundo y situarse en él con realismo.

En todo momento la pedagogía paraescolar tendrá en cuenta los imperativos psicológicos esenciales que supone, por una parte, el desarrollo progresivo de los intereses de los niños y, por otra, las características personales de cada uno. Esto significa que se tendrá en cuenta los sentimientos de culpabilidad y de inferioridad de los niños, rechazando el basarse en falsas ilusiones y enseñando a aceptar a aquéllos sus límites aunque ayudándolos a superarlos.

El valor de esta pedagogía se verificará por una doble vía, a saber : primero, por la estabilidad de las adquisiciones logradas, que no se perjudicarán ni cuando las condiciones exteriores varíen. Segundo, por la evolución de conjunto del niño que se mostrará cada vez en mayor amplitud y con mayor posibilidad de expresarse más libremente.

La debilidad del yo de los débiles profundos no debe llevarnos a abandonar toda educación, ya se traduzca este abandono por la ausencia de exigencia, ya sea por el establecimiento de un control que sustituya de modo permanente el del niño. La inadaptación de estos niños ha conducido inexorablemente a que ciertas experiencias esenciales no hayan podido tener lugar o que se haya falseado su desarrollo habitual, pero a pesar de todo el débil profundo puede ser progresivamente educado.

Las relaciones que no han sido vividas por el niño de forma satisfactoria podrán ser retomadas o revividas, y cuando han sido favorables podrán ser profundizadas en el marco de la institución. Es preciso dedicar tiempo para desarrollar las relaciones verticales después de las relaciones duales que introducirán rápidamente una tercera dimensión, imagen de la apertura futura sobre el mundo. Más tarde será posible desarrollar o estimular unas relaciones más amplias, creándose tanto en el plano horizontal como en el vertical.

La vida cotidiana suministrará a los alumnos que se forman la ocasión de adquirir una autonomía tan extensa como sea posible, pero ésta deberá, sobre todo, favorecer la evolución afectiva, sin la cual la persona del niño no podrá encontrar su expansión; el conjunto de esta educación deberá ser vivida en un marco a la vez afectuoso y exigente que es el único que puede estimular y dar seguridad al niño.

Esta obra, inspirada fundamentalmente en una concepción psicoanalítica predominante, no es otra cosa que la relación de una experiencia educativa especializada más empírica que científicamente basada pero que

tiene el mérito de una recopilación de resultados que impulsan la corrección o el afianzamiento de las técnicas adoptadas.

De la primera parte se deduce la necesidad de presentar a cada niño ejercicios metódicos capaces de hacerle progresar lentamente en cada uno de los dominios esenciales.

En la segunda parte de la obra puede advertirse el deseo de que es posible ayudar a los niños afectados fuertemente de retraso intelectual, para que se adapten y se expresen personalmente mediante el entrenamiento en las relaciones consigo mismo y con los demás.

De la lectura de la tercera hay que recordar muy especialmente la necesidad del diálogo entre el establecimiento y los padres, entendido para escuchar y comprender a estos últimos más que para darles consejos, cosa de la que discrepamos un poco, dado el desconocimiento tan frecuente entre los padres con hijos deficientes.

Por último, de la cuarta parte y final se debe conservar la consideración de la importancia fundamental del trabajo en equipo, que permite un control de la acción del técnico en vistas a la máxima expansión de los dos seres en causa : técnicos y niños.

En definitiva, una labor detalladamente descrita, con el gran valor de la experiencia vivida, aunque acentuadamente marcada por el signo de la tendencia psicoanalista que la hace un poco híbrida superficialmente de las técnicas psicoterápicas, característica de los centros psiquiátricos, exclusivamente dedicados a enfermos mentales, y la psicopedagógica estricta que define plenamente la actuación de los institutos médico-pedagógicos, cuya población nada tiene que ver con alienados o psicóticos, sino con deficientes mentales en grados diversos. Cuando se apoya uno demasiado en la corriente psicoanalítica, inconscientemente se ven problemas de personalidad en todo deficiente al que tratamos, y aunque en algunos casos hay trastornos graves de la personalidad su frecuencia no está tan marcada que complique el problema de la recuperación.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

PÉREZ-RIOJA, JOSÉ ANTONIO : *Estilística, comentario de textos y redacción*. Dos volúmenes : 1.º Teoría y ejercicios prácticos ; 2.º Claves de ejercicios relativos a comentarios de textos y a la redacción o composición. Ediciones Liber, 1967, primer volumen, 208 pp. ; segundo volumen, 161 pp.

Acaba de aparecer un libro más de nuestro colaborador José Antonio Pérez-Rioja sobre cuestiones de lenguaje. Es ya vieja en el autor, doctor en Filología clásica y archivista bibliotecario, la afición por los

problemas de la gramática o el estilo. Por eso, los que conocemos sus libros anteriores recibimos con curiosidad y entusiasmo este libro que ofrece ahora.

Pérez-Rioja, en la advertencia preliminar con que abre su trabajo, advierte al lector que «este Manual que, en su sencillez, ni siquiera pretende ser una obra más de texto, sino un libro útil a todos —desde el bachiller al universitario, al varío opositor y a cualquier estudioso— tiene, en el fondo, una pretensión más profunda : la de contribuir, en la medida posible a que quienes hagan uso de él —y repetimos que está pensado y escrito para todos— se inicien en un *conocimiento vivo y directo, ágil y agradable, de la lengua y la literatura castellana*, de una forma tal que se encaminen a forjar su propio estilo cuando hablen y escriban».

El libro, que no es exactamente una gramática ni una literatura, así lo afirma el autor, participa en parte de una y otra. «Si la gramática enseña lo correcto frente a lo incorrecto —como ciencia y código del lenguaje—, la estilística muestra lo apropiado y lo más expresivo frente a lo inadecuado o incoloro, o desaliado del idioma. La estilística participa, a la vez, de lo gramatical y de lo literario en un armónico equilibrio dentro de ese asombroso hecho natural y social que es el lenguaje.»

El libro de Pérez-Rioja posee una doble orientación : a la vez *teórica* y eminentemente *práctica*. De ahí que se haya dividido en dos aspectos principales :

1.º El *teórico* —abundante en ejemplos—, como introducción a la estilística y en el cual se estudian muy especialmente los aspectos vivos y expresivos de la gramática y los propios conceptos estilísticos ordenados alfabéticamente para su más rápida consulta.

2.º El *práctico*, que a su vez se subdivide en dos extremos esenciales :

a) El *comentario de textos*, a base de medio centenar de fragmentos literarios (siglos XII al XX) que constituyen una breve antología de la lengua castellana.

b) La *redacción*, mediante un centenar de ejercicios propuestos para todas las formas de composición, explicadas anteriormente en la parte teórica con abundancia de ejemplos.

El autor ofrece una selección bibliográfica de libros españoles, franceses e italianos, especialmente sobre los temas tratados en su libro y completa los dos volúmenes con unos índices que facilitarán mucho al lector la utilización de las enseñanzas contenidas. En el primer volumen encontramos un *índice por orden alfabético de temas*, un *índice de autores* (cuyos ejemplos literarios se recogen en la obra), ordenados alfabéticamente y un *índice de autores seleccionados para el comentario*

de textos literarios, ordenados cronológicamente. En el libro de claves encontramos un índice sobre comentario de textos literarios y otro sobre los temas propuestos para ejercicios de redacción o composición, ordenados ambos alfabéticamente.

La separación física de estos dos volúmenes la justifica el autor con razones pedagógicas obvias: considerar muy conveniente que se estudie la teoría y se practiquen los ejercicios de comentario de texto y de redacción con la sola utilización del volumen primero y que únicamente se consulte este segundo, como cotejo y corrección, una vez desarrollado cada uno de los temas propuestos.

Felicítamos al profesor José Antonio Pérez-Rioja por la publicación de este libro tan rigurosamente ordenado y elaborado que será de ahora en adelante fiel compañero de todos los estudiosos y lectores en general que se afanan por conocer cada vez mejor su propia lengua e ir forjando al mismo tiempo su peculiar manera de escribir.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

MAÍLLO, ADOLFO: *Cultura y educación popular*. Editora Nacional. Madrid, 1965. 399 pp., 250 ptas.

Editora Nacional acaba de ofrecer, con gran acierto, a los lectores preocupados por los problemas de la educación este valioso libro de uno de los más ilustres colaboradores de REVISTA DE EDUCACIÓN, Adolfo Maíllo.

Como dice el autor al exponernos sus propósitos, «la publicación de este libro obedece al designio de presentar a un público amplio el perfil, la necesidad, los fundamentos y los principales problemas que plantea la educación popular «hic et nunc».

«Mientras corrientemente se confunden educación y saber y se identifica la educación del pueblo con la divulgación de conocimientos, en unas u otras formas, o con la liberal aplicación del principio de igualdad de oportunidades, facilitando a todos el acceso a centros docentes postprimarios, nosotros —dice Maíllo— diferenciamos esencialmente educación y enseñanza, y pensamos que la educación popular, en una época de crisis, se justifica por el propósito de reconducir hacia confluencias de signo positivo, constructivo y comunitario, las actitudes que engendran o condicionan las acciones humanas y sustentan la trama psicológica de la convivencia social.»

Una vez diferenciado y establecido este concepto de educación popular, Maíllo nos ofrece en su libro el bien madurado fruto de sus incursiones en la Sociología, en la Psicología social, en la Antropología cul-

tural y en la Historia, para, con ellas, alcanzar «la síntesis exigida por el hecho educativo, con la perspectiva y al nivel peculiares de nuestro objetivo actual».

El libro está ordenado en doce capítulos. Los siete primeros son de carácter más teórico y general y tratan especialmente de exponer los conceptos de civilización y cultura y los problemas humanos dentro de la sociedad, llegando así a la evolución social, cultural y tecnológica. En los capítulos octavo al doce se abordan más concretamente los problemas de la educación popular.

Se analizan los diferentes conceptos de enseñanza, cultura y educación popular y se estudian los valores comunes y «modelos». También atiende el autor a temas tan actuales como son el de la recta utilización de los Medios de comunicación de masas, el de las relaciones trabajo-ocio y los problemas que este segundo plantea, así como las posibilidades de pedagogía popular a través de los teleclubs. El último capítulo está dedicado a la política cultural que debe seguirse para lograr una correcta y deseable educación popular, estudiando no sólo teóricamente esta cuestión sino deteniéndose especialmente en lo que Maíllo llama «el problema de España».

Enriquecen sobremanera a este libro sus dos apéndices bibliográficos: uno de *bibliografía introductiva sobre cultura de masas y medios masivos de difusión y comunicación* y otro de *bibliografía introductiva sobre estructura dinámica y conducción de grupos*.

Por otra parte, dos pormenorizados índices, sobre todo uno de autores, facilitan el manejo de toda esta densa serie de conceptos e ideas que el autor nos ofrece ordenadamente y que interesará, sin duda, a los lectores para quienes el problema social de la cultura y educación del pueblo no es un tema que les deja indiferentes.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

C. E. TURNER: *Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas*. Unesco y Organización Mundial de la Salud. París, 1967. 180 páginas.

La educación sanitaria en las escuelas constituye uno de los aspectos más importantes en la formación del niño y uno de los medios esenciales para mejorar la salud individual y colectiva. Sobre el caso se han expresado las conferencias de instrucción pública celebradas en Ginebra bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación para recomendar los principios esenciales en que el maestro debe basar su labor. Para contribuir

al esclarecimiento del tema, la Unesco encargó un estudio al doctor C. E. Turner, conjuntamente con la Organización Mundial de la Salud y esta documentación básica acaba de aparecer en versión española.

En las páginas de «Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas», las autoridades y los educadores encontrarán una serie de sugerencias prácticas y los elementos básicos comparativos de lo que se realiza en los países más adelantados en la esfera de la educación sanitaria escolar. En los últimos años se ha producido una evolución muy considerable y de la explicación rudimentaria, aunque eficaz, recibida por las generaciones precedentes en las aulas, bajo el epígrafe de higiene escolar, se ha pasado a una verdadera enseñanza, mejorada gracias al buen entendimiento de las distintas organizaciones internacionales (la Unesco, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Internacional del Trabajo) para hacer de la escuela primaria la «escuela de la salud».

Con las respuestas de 92 países y con lo reunido en muchísimas conferencias internacionales, el autor profesor C. E. Turner responde a las inquietudes de los distintos gobiernos y de los educadores y propone una nueva definición del tema cuyo interés no puede pasar desapercibido: la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no consiste únicamente en la ausencia de la enfermedad o de la invalidez.

Bajo tales supuestos la educación sanitaria en las escuelas no es una materia más que recarga los programas, sino más bien un auxiliar para soportar la carga de los estudios. Nuestra época es fértil en cambios que a veces son obstáculos y a veces también estímulos para la obra educativa. El maestro, gracias a un planeamiento de la enseñanza de la educación sanitaria, puede prestar inmensos servicios llevando a la conciencia del niño la idea de su propia responsabilidad en la preservación de la salud. De esa acción dependerá en parte la prevención de la enfermedad y más adelante su eliminación. En los núcleos urbanos, en los lugares en donde la movilidad social se acelera, donde el ruido y la industrialización son causa de nuevas dificultades para la salud mental, los programas escolares permitirán inculcar al joven y al adolescente ideas del más alto interés personal y social.

Unas líneas merece el capítulo dedicado a la exposición de los programas básicos utilizados en los Estados Unidos y en todo caso el libro «Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas» es la obra de referencia que no puede faltar en la biblioteca de los educadores.—U.