

R E S E Ñ A S D E L I B R O S

RESEÑAS DE LIBROS

BEGAB, M.J., HAYWOOD, H.D. and GARBER, H. L. (Eds.): *Psychosocial Influences in Retarded Performance*. Baltimore: University Park Press, 1981. Vol.I, 331+ XVI pp.; y Vol.II, 328 + XVI pp.

Los dos volúmenes objeto del presente comentario se enmarcan dentro del interés que existe actualmente por la deficiencia mental no biológica y sus posibilidades de intervención. Se conceptualiza a un deficiente mental sociocultural (retrasado psicossocial) como aquel sujeto que presenta déficits en su comportamiento cognitivo y adaptativo significativamente inferiores al promedio y, además, las causas de dichos deterioros no son atribuidas a ningún trastorno biológico conocido.

La temática de cada volumen constituye una unidad de contenido bien delimitada. Por lo que se refiere al primero (*Psychosocial Influence in Retarded Performance. Issues and Theories in Development*) está dividido en tres partes. En la primera se hace especial hincapié en la prevención del retraso mental. Son de destacar, a mi parecer, los capítulos 1º, 2º y 4º. En el 1º —firmado por M. J. BEGAB— se afirma que la inteligencia no es algo fijado en el nacimiento, sino que es modificable; tampoco el retraso mental se puede considerar como algo inmutable. El individuo puede cambiar a lo largo de toda su vida. Las experiencias tempranas son importantes, pero nunca es demasiado tarde para intervenir. En el capítulo 2º —firmado por S. W. BIJOU— se considera el retraso mental y el bajo

funcionamiento cognitivo desde la perspectiva del análisis funcional de la conducta. El sujeto puede llegar a ser retrasado debido a la carencia o deterioro de la cantidad y calidad de oportunidades para desarrollarse óptimamente en su interacción con el medio. Las condiciones que limitan esta interacción se pueden agrupar en un funcionamiento fisiológico deficiente, estructuras anatómicas anormales y en déficits de las condiciones externas del organismo. El capítulo 3º trata de los factores ecológicos en la prevención del retraso mental psicossocial. Por último, el capítulo 4º —firmado por C. T. RAMEY y N. W. FINKELSTEIN— se centra en los sujetos en alto riesgo y la necesidad de disponer de un Índice de Alto Riesgo fiable para poder predecir el posible retraso. Se propone un diagrama esquemático de relaciones entre influencias culturales, patrones familiares, expectativas de la sociedad y el status del niño. Se formula, también, un modelo transaccional del retraso mental. Finaliza reconociendo la necesidad de estrategias para reducir la frecuencia y la incidencia del retraso psicossocial. Se hace énfasis en la remediación, cuando no sea posible la prevención de dicho retraso.

La segunda parte se centra sobre los determinantes de la ejecución social e intelectual. Se hace referencia a las diferencias individuales en la inteligencia (capítulo 5º), al origen, naturaleza y determinantes del desarrollo intelectual (capítulo 6º), al desarrollo tanto de la conducta adaptativa como de la competencia e incompetencia social (capítulos 7º y 8º), al papel de la motivación y de la persona-

lidad en los retrasados mentales (capítulo 9^o), al impacto que tiene la calidad ambiental sobre el desarrollo (capítulo 10^o) y a los estilos de interacción padre-niño (capítulo 11^o). Pienso que son de destacar los capítulos 5^o, 9^o y 10^o. En el 5^o—firmado por H. C. HAYWOOD y T. D. WACHS— se conceptualiza la inteligencia como un rasgo (trait) multidimensional y multideterminado, haciéndose especial referencia al papel de la motivación intrínseca en el desarrollo intelectual. Se afirma que los niños mentalmente retrasados presentan, en comparación con los normales, niveles más bajos de adaptación a lo novedoso, a lo incongruente y a lo complejo. En el capítulo 9^o—firmado por E. ZIGLER y D. BALLA— se enfatiza el papel de la motivación en los deficientes mentales. Se afirma que estos sujetos, en comparación con los de ejecución promedio, son independientes, cautelosos, menos responsivos a refuerzos intangibles, muy influenciados por directrices exteriores y tienen mayores expectativas de fracaso y baja expectativa de éxito. No se afirma que la deficiencia mental pueda ser explicada únicamente en términos de motivación, sino que también es indispensable tener en cuenta los factores cognitivos. Y el capítulo 10^o—firmado por H. M. PROHANSKY y R. D. KAMINOFF— en donde se destaca el papel de la calidad ambiental, principalmente del ambiente físico, sobre el desarrollo de un sujeto. Se indica que las personas que crecen y viven en un ambiente lleno de pululantes, de ruidos, con no disposición de modelos a imitar, con ambiente irregular en el hogar, con conocimiento anárquico del ambiente, con alta densidad de población, etc. tienen mayor probabilidad (sujetos en alto riesgo) de llegar a ser retrasados mentales psicosociales.

En la tercera parte se tratan algunos de los aspectos sociales y culturales de la deficiencia mental sociocultural. Consta de dos capítulos. En el 11^o—firmado por N. B. JONHSON— se afirma que los niños de subgrupos marginales experimentan un fracaso escolar muy alto a pesar de su habilidad individual. La sociedad está estratificada y el sistema educativo reproduce dicha estratificación. Se limita el acceso de los miembros de subgrupos a los recursos valorados socialmente. Quedan, entonces, abocados al fracaso y a continuar siendo inferiores, autorreprodu-

ciendo el sistema. El capítulo 13 y el último versan sobre la relación entre la cultura y retraso mental. Se hace énfasis en las sociedades no occidentales.

Por lo que atañe al segundo volumen (*Psychosocial Influences in Retarded Performance. Strategies for Improving Competence*) se centra, principalmente, en informes y resúmenes de investigación aplicada y evaluación de los programas de intervención. Se trata de considerar la eficacia de la intervención temprana en el desarrollo de niños que se consideraba se hallaban en riesgo de llegar a ser retrasados mentales. El libro está dividido en cinco partes. En la primera se tratan algunos de los dilemas de la evaluación de sujetos en desventaja (capítulo 1^o), de la evaluación longitudinal de adolescentes que años antes participaron en los programas Head Start y Follow Through (capítulo 2^o), de las características familiares asociadas con el retraso mental medio (capítulo 3^o) y de los efectos de algunos programas de intervención (capítulo 4^o). Las conclusiones de esta primera parte pueden ser: por un lado, que es necesario efectuar una evaluación culturalmente específica para cada individuo y cultura (se intenta así emparejar la instrucción a las capacidades del sujeto) y que las familias de las clases bajas tienen mayor probabilidad de sufrir retraso mental sociocultural—como ya se afirmaba en el primer volumen—; por otro lado, existen resultados positivos de algunos de los programas de intervención evaluados. Sin embargo dichos resultados no tienen lugar siempre, ni en todas las áreas de evaluación—por ejemplo, se pueden hallar efectos positivos en matemáticas, pero no en lectura—.

La segunda parte está dedicada a algunos programas de intervención que se han centrado en el niño como objeto de tratamiento. Se incluyen los programas siguientes: el Milwaukee Project (capítulo 5^o), el Carolina Abecedarian Project (capítulo 6^o), el Ypsilanty Perry Preschool Project (capítulo 7^o) y el Harlem Study (capítulo 9^o). Los otros capítulos se ocupan de establecer un modelo interactivo de la educación del niño en cuidado diurno (capítulo 8^o), de hacer algunas sugerencias acerca de los posibles efectos de ciertas técnicas de enseñanza en programas de intervención temprana (capítulo 10^o) y de centrarse en el desa-

rollo conceptual y gramatical del lenguaje de niños en desventaja psicosocial.

En la tercera parte se presentan los informes de diversos programas para intervenir sobre la familia y, a través de ésta, sobre el niño. Como ejemplo tenemos el Early Project (capítulo 12), el Parent Child Development Project (capítulo 14) y el Family Training Program (capítulo 15). El capítulo 13 se ocupa de la comunicación temprana y su incidencia en las conductas adaptativas posteriores.

El apartado cuarto trata de las implicaciones políticas de la investigación sobre la intervención. Abarca los capítulos 16 y 17. Dado que existen ciertos datos relativamente fiables de la eficacia de los programas de intervención, ¿qué implicaciones tienen dichos datos para los políticos?, ¿es beneficioso continuar subvencionando los programas de intervención? Se necesita establecer una fuerte conexión entre la investigación sobre la intervención y la actividad político-educativa (capítulo 17). La intervención temprana no es una panacea, no es la "cura" de la pobreza. Las causas de ésta, la pobreza, son múltiples y deben ser combatidas desde muchos frentes. Sin embargo los programas preescolares de alta calidad pueden ser un arma efectiva en la guerra contra la pobreza (capítulo 16).

La quinta y última parte consiste en un breve epílogo que incide sobre aspectos todavía desconocidos o dudosos. Se trata de plantearse a quien se está tratando, como son diseñados los tratamientos, cuáles son los resultados de los mismos y por qué se hace lo que se está haciendo.

Se trata, en definitiva, de dos libros sumamente sugerentes e indispensables para todas aquellas personas que estén interesadas por los sujetos en desventaja social y sus estrategias de intervención. Cada volumen puede ser leído de una forma autónoma e independiente; constituyen unidades de contenido distinto, aunque en realidad forman un continuo que desde la teoría de la deficiencia mental sociocultural, hasta sus posibilidades de intervención. Son fáciles de leer y de comprender. Su estilo es claro y sencillo.

Dada la multiplicidad de autores que figuren en ambos volúmenes, existen temas que se repiten en varios capítulos. Es-

to es mucho más significativo en el primero que en el segundo. Sin embargo dicha ratificación de ideas lleva a una más fácil asimilación de las mismas.

Los dos volúmenes infunden un optimismo, tal vez exagerado, de las posibilidades de intervención sobre los sujetos criados en pobreza, en desventaja psicosocial y de sus efectos a corto y largo plazo. Es preciso ser muy cautelosos, pues no existe unanimidad acerca de la interpretación de los efectos de los programas de intervención. Como ejemplo podría citarse un programa tan significativo como el Milwaukee Project (capítulo 5, vol. II) que ha sido duramente criticado e incluso sus resultados han sido puestos en entredicho.

Sin duda alguna que el mejor crítico de las obras comentadas aquí será siempre cada lector de forma individual. Vale la pena leerlas, asimilarlas y, después, comentarlas. Animo a los posibles lectores a efectuar esta tarea, pues no quedarán defraudados.

LUIS FERNANDEZ RIOS.

BRUNET, Rosa y Manade, Marfa. *Cómo organizar una biblioteca*. Ediciones CEAC, S. A. 1984.

La elaboración de este libro obedece al interés despertado en los últimos años por el tema y se presenta fundamentalmente como un instrumento de consulta y orientación. Es estudiado con un criterio divulgativo y presentado de una forma didáctica, lo cual hace de él un texto interesante a todos los niveles.

Se trata de un estudio del libro tomado como fuente de información y cultura, y, su utilización como medio de comunicación, enseñanza, etc.; así como de los periódicos, folletos, discos y todo el material documental que actualmente sirve como complemento de éste.

Comienza el capítulo primero por una definición etimológica seguida lógicamente de la evolución histórica del libro, en la que se comentan incluso algunas anécdotas curiosas. Se explican las características más acusadas de edición e ilustración de las distintas vertientes hasta el siglo XX. El aspecto del proceso de producción, así como el de las partes de que

consta el libro, son los que se tratan de una forma más exhaustiva.

El segundo capítulo está especialmente desarrollado con objeto de facilitar la labor del bibliotecario, básicamente del principiante desconocedor de la materia, se ayuda de ejemplos claros y abundantes. Desglosa los distintos materiales que complementan un libro en la actualidad, y que son, principalmente, las revistas y los periódicos. Explica la relación biblioteca-revista, biblioteca-periódico. Se comentan también otros tipos de materiales que clasifica en tres categorías:

- A) Material audiovisual.
 - 1. películas.
 - 2. diapositivas.
 - 3. cassettes.
 - 4. discos.
 - 5. montajes audiovisuales.
- b) Material documental impreso
 - 1. hojas sueltas.
 - 2. folletos.
 - 3. catálogos.
 - 4. programas.
 - 5. prospectos.
 - 6. trabajo fotocopiado.
- c) Material gráfico.
 - 1. postales.
 - 2. fotografías.
 - 3. grabados.
 - 4. carteles.
 - 5. láminas.
 - 6. planos.
 - 7. mapas.

Concluye el capítulo con una exposición sucinta de los diferentes tipos de libros.

En el capítulo tercero, después de la correspondiente definición etimológica y de una sencilla exposición de la evolución histórica de las bibliotecas, complementada con un pequeño esbozo del origen de la Biblioteca Nacional de Madrid y de la Biblioteca del Congreso de Washington, como ejemplos de diferentes tipos de organización interna de las grandes bibliotecas, explica los distintos tipos de bibliotecas, desde el punto de vista del servicio que prestan al aprendizaje y a la información.

a) En el apartado de las bibliotecas públicas o populares se especifica su carácter general, ya que deben ofrecer la mayor diversidad de posibilidades al mayor número de individuos de un grupo social. Sus características principales son la

gratuidad y los servicios de lectura y préstamos a domicilio.

b) Las bibliotecas escolares están enfocadas a un objetivo muy claro que es el de crear el hábito de consulta en los niños. Se apoyan en la directa colaboración de los distintos componentes de la comunidad escolar.

c) Las bibliotecas infantiles y juveniles están basadas en los mismos criterios que las escolares, aunque haciendo especial hincapié en el aspecto lúdico de la lectura. Dado el tipo de público al que están dirigidas complementar la labor de las anteriores, e incluso en el caso de que éstas no existan, pueden llegar a suplir en alguna medida su labor.

d) Las bibliotecas especializadas o técnicas son las que tienen un fondo bibliográfico sobre un tema concreto o un grupo de temas. Estas bibliotecas suelen pertenecer a algún centro de enseñanza o sociedades profesionales. Cubren una serie de servicios imprescindibles para desarrollar su función.

e) Las bibliotecas universitarias tienen por objeto suministrar el material preciso para el cumplimiento y ampliación de los programas académicos de cada Facultad, su fondo está constituido por libros de texto y consulta de acuerdo con los planes de estudio, además de los destinados a la investigación del profesorado y los graduados.

f) Las bibliotecas particulares o privadas están creadas de forma individual y se hallan fuera de las competencias del Estado.

Los capítulos cuarto, quinto y sexto expone, someramente, los distintos tipos de archivos, hemerotecas y otros centros de sistemas de información y documentación.

En el capítulo séptimo, después de ofrecer un resumen del manifiesto de la Unesco sobre las bibliotecas públicas, se especifica la normativa necesaria para alcanzar unos objetivos válidos.

Dicha normativa se refiere al fondo bibliográfico, a las normas de personas y edificios. Las pautas para la organización de una biblioteca suelen ser comunes a todas ellas:

- a) local.
- b) espacios. Deberá calcularse en fun-

ción del número de lectores y del fondo de libros.

- c) mobiliario. Estanterías. Mostrador de préstamos. Ficheros para uso público, para uso interior.
- d) material. Libros de registro, fichas, sellos, etc.
- e) Selección y adquisición de libros.

El proceso técnico que debe seguir el libro, una vez que se ha realizado el último paso anterior, es:

- a) Registro. Es propiamente la anotación de ingreso en la biblioteca.
- b) Sellado. Indica a qué biblioteca pertenece.
- c) Catalogación. Anota todos los datos de identificación del libro.
- d) Clasificación. Asocia los libros por materias o temas.
- e) Copia de fichas. Es una copia de la ficha anterior, puede ser de materias o de títulos.

Para las publicaciones periódicas el proceso es similar, aunque con algunas variaciones exigidas por el tipo de material que tratamos.

Por último la asignatura o cota es el símbolo habitualmente numerico que indica la colocación del libro dentro de la sala. Hay distintos tipos, aunque este tema se trate superficialmente.

El capítulo octavo, dedicado a los catálogos, trata de las distintas formas de ordenar las fichas que constituyen el fondo bibliográfico de las bibliotecas. Deberá de haber como mínimo tres tipos de catálogos: de autores, de material y de títulos. Los catálogos deben ser de dos tipos: públicos y privados. Explica de una manera seria y exhaustiva la forma práctica de organizar los ficheros, exponiendo las normas generales de un modo claro y conciso.

El método de catalogación expuesto es el común de los utilizados y el más apropiado para las bibliotecas en formación. Señala las particularidades más usuales:

- a) Catálogo de autores y obras anónimas.
- b) Catálogo alfabético de títulos.
- c) Catálogo alfabético de materias.
- d) Catálogo sistemático de materias (C. D. U.)
- e) Catálogo alfabético de títulos de revistas.
- f) Catálogo alfabético de materias de artículos de revistas.

g) Catálogo de diccionarios.

Termina el capítulo explicando la forma de ordenar los libros en las estanterías y el servicio de préstamo.

El capítulo noveno y último trata de la organización de diferentes tipos de bibliotecas. Ejemplos concretos exponen objetivos, tipos de local, fondo bibliográfico, características de los libros, e incluso actividades culturales a realizar. Se tratan los tipos más comunes de bibliotecas, como la biblioteca para niños que no saben leer, la biblioteca clase, la biblioteca escolar, la biblioteca en casa y la biblioteca pública, con las distintas secciones que puede haber en cada una.

Esta obra representa un instrumento claro y útil para conseguir un mejor acercamiento del libro y de la biblioteca.

M.^a DEL PILAR MINGUELE VILLAR.

GROSSMAN, H. J. (Ed.) (1983): *Classification in mental retardation*. Washington, D. C.: American Associates on Mental Deficiency. 228 págs.

Desde hace unos veinte y siete años, aproximadamente, la American Association on Mental Deficiency (AAMD) viene publicando Manuales de Clasificación sobre la Deficiencia Mental. ¿Por qué uno más? ¿Aporta algo nuevo? Pienso que sí, pues el libro objeto de este comentario presenta una serie de características que justifican su publicación.

El trabajo está constituido por ocho capítulos, dos apéndices, un glosario de términos y un índice de materias. El primer capítulo constituye una introducción a toda la obra. En una forma muy esquemática avanza la definición de retraso mental, los propósitos del nuevo Manual (éstos son, contribuir a un sistema de clasificación aceptable en el mayor número de situaciones, facilitar la investigación, el diagnóstico y el tratamiento y, por último, ser útil para diseñar estrategias de prevención), así como las características y limitaciones del mismo.

En el segundo capítulo se efectúa una breve historia de los sistemas de clasificación, no sólo de la AAMD, sino que se incluyen, también, la Internacional Classification of Disease-9 (ICD-9) de la World Health Organization (WHO) y el Diagnostic and Statistical Manual-III (DSM-III) de

la American Psychiatric Association (APA).

En el capítulo tercero se define el retraso mental y los términos incluidos en dicha definición. Se hace hincapié en que es necesario distinguir entre retraso biológico y sociocultural. Otros temas que se tratan son: uso y mal uso de los sistemas de clasificación, necesidad de un proceso de evaluación, problemas de identificar una persona como mentalmente retrasada, límite superior del CI para la delimitación del retraso mental, una Zona de Incertidumbre en la cual el CI puede fluctuar hacia arriba o hacia abajo y lo que significa hablar de conducta adaptativa.

El cuarto capítulo está dedicado a la evaluación de la inteligencia, conducta adaptativa y factores socioambientales. En todos los casos se define lo que se entiende por cada concepto, bien sea inteligencia, conducta adaptativa o factores ambientales y se señalan los instrumentos de evaluación más comúnmente empleados, así como los posibles errores que, con mayor frecuencia, se suelen cometer. En estrecha relación con los esfuerzos preventivos (y de intervención) se halla el capítulo séptimo. Este va dedicado a las aplicaciones clínicas, en el sentido de tener información sobre los factores etiológicos y desórdenes biológicos, emocionales y conductuales para poder actuar sobre ellos de una forma rápida y, a ser posible, eficiente.

El capítulo octavo es un intento de superar el ICD-9, el DSM-III y las clasificaciones anteriores de la AAMD y proponer un nuevo sistema de clasificación que tenga en cuenta tanto el funcionamiento intelectual (CI) como la conducta adaptativa. Se incluye, además, un sistema de clasificación etiológico formado por nueve grupos de etiologías. Se indican, por ejemplo, infecciones, intoxicaciones, trauma físico, metabolismo, enfermedades cerebrales postnatales, influencias prenatales desconocidas, anomalías cromosómicas, influencias ambientales, etc., como posibles causas de retraso mental. Por último, se definen cada uno de los términos empleados; por ejemplo, que se entiende por infección prenatal, por infección cerebral postnatal, por intoxicación, por hipoxia perinatal, por galactosemia, por fenilcetonuria, por anomalía craneofacial, por descentaja psicosocial, etc..

Finaliza el libro con un glosario de términos, dos apéndices y un índice de materias. Por lo que se refiere a los apéndices, uno, apéndice A, trata del nivel de conducta adaptativa (funcionamiento independiente, comportamiento físico, comunicación y comportamiento social) para una edad y nivel, y el otro, apéndice B, consiste en ejemplos de la decisión para ciertas clases de sujetos y alguna problemática de su identificación (ejemplo, casos límite).

El libro está escrito en un estilo claro y sin perder exactitud, sintetiza mucho. No es necesario tener grandes conocimientos previos sobre sistemas de clasificación y retraso mental para leerlo y entenderlo.

El trabajo no constituye una obra de un único autor, sino que es el resultado de un equipo de investigadores entre los cuales figuran científicos tan significativos como M. J. Begab.

Pienso que se trata de un libro de gran utilidad para todos aquellos profesionales interesados por algunos de los aspectos del retraso mental y su clasificación. No es un trabajo más, sino que intenta ser crítico así como tener en cuenta los conocimientos existentes actualmente sobre el retraso mental.

En definitiva, pienso que es una labor muy bien realizada, y, en el momento de hablar de los sistemas de clasificación del retraso mental, se podrá estar de acuerdo con él o no, pero lo que no puede suceder es que se desconozca.

LUIS FERNANDEZ RIOS.

GIMENEZ MORELL, M.^a Teresa. "La música en la escuela. Audiciones para primera y segunda etapa de E. G. B." Título original: "La música a l'escola". Ediciones Paidós. Barcelona, 1984. 141 págs.

Obra destinada a los maestros sin una gran cultura musical, pretende ayudarles a introducir en sus clases diversas audiciones musicales, ya que, como dice en el prólogo Montserrat Casas "se trata de formar hombres y mujeres sensibles a las cosas hermosas, capaces de saber oír y maravillarse ante unas melodías y unos ritmos determinados, saber disfrutar de todo lo

bello, capaces de respetar el sentir y el hacer de los demás, capaces de amar, en definitiva: se trata de sentar las bases para que nuestros muchachos valoren y amen la música".

Partiendo de la base de que *oir* no es lo mismo que *escuchar*, se intenta educar al niño desde su más tierna edad a que "preste atención" y poco a poco sea capaz de identificar/comparar, designar/caracterizar, interiorizar/objetivar, memorizar/ reproducir.

Este libro se divide en dos partes: la primera presenta unos esquemas para diversas audiciones; esquemas pensados para los maestros de la primera etape de E. G. B. y que incluso pueden resultar útiles a los profesores de música. Se propone al maestro el análisis mínimo que debería efectuarse y algunos ejercicios para los alumnos. Por su parte el profesor deberá preparar la audición como búsqueda de datos sobre lo que van a escuchar los niños. Audición de la obra y adaptación a las características de edad, nivel y capacidad de sus alumnos.

Los objetivos que se proponen son que el niño descubra unos elementos sonoros extraños a su propio cuerpo y desarrolle la atención en general y hacia la música en particular, al mismo tiempo que se educa el oído y la memoria musical. Se pretende crear el hábito de escuchar y formar el conocimiento auditivo y visual con la audiovisualización de los instrumentos, por su timbre y forma. Su finalidad es que el niño conozca algunas formaciones instrumentales y formas musicales sencillas y aprecie auditivamente el sonido específico de las voces humanas. El alumno deberá memorizar y reproducir temas y ritmos de las obras cuya audición se propone y el maestro procurará introducir a los alumnos en el ambiente musical de la ciudad en la que viven y, cosa muy importante, relacionar la música con las demás materias de la enseñanza.

La metodología usada se basa en varios puntos:

- Buena dosificación del tiempo de escucha, mejor que sea breve y que los niños pidan más.

- Conocer bien la obra que se quiere escuchar.

- Contar con grabados que reproduzcan los instrumentos de los que se habla.

- Disponer de retratos del autor de la obra y proporcionar detalles sobre su vida y época en la que vivió.

- Hacer que los niños vean y toquen alguno de los instrumentos utilizados en las audiciones y señalar sus características.

- Evitar las explicaciones previas a la audición llenas de elementos subjetivos.

- Los niños deben hacer trabajos de música en general y concretos sobre cada audición.

- Es interesante que los alumnos busquen en la prensa local noticias y referencias sobre algún hecho musical del lugar donde viven.

- Efectuar un buen comentario posterior a la audición.

- Los niños deben explicar lo que captan auditiva y/o visualmente.

Para lograr que los niños aprecien el silencio, se propone motivarlos con algo muy concreto, como que presten atención al ritmo, timbre, etc, qué instrumento resalta más, si conocen el fragmento..., etc. Resulta muy útil hacer que los niños capten las cualidades del sonido con ejercicios sencillos como golpear la mesa con las manos, lápices, piedras u objetos similares y que escuchen los sonidos del exterior.

Aquí tenemos seis esquemas para introducir al niño en el mundo de la música. Con Frederic Mompou y su obra "Cançons i Danses" se relaciona la canción popular con la música culta. Se descubre el piano y sus características y el piano forte con "Las Variaciones de Mozart sobre una canción popular". Se ha elegido el "Cascanueces" de Tchaikovsky para introducir al niño en el ballet y la orquesta sinfónica, junto con "La Arlesiana" de Bizet.

Para interrelacionar la música con otras disciplinas, como las Ciencias Naturales, se puede escuchar "La Visita al Zoo y la Música" de Saint-Saens, y para conocer qué es una sinfonía se propone la audición de "Los Juguetes" de Haydn.

La segunda parte, pensada para la segunda etapa de E. G. B., pretende profundizar o conocer la grafía musical, la educación de la voz y del sentido rítmico y melódico. Intenta desarrollar el hábito del trabajo en equipo y aprender a distinguir el timbre característico de las voces humanas y los instrumentos más destacados. Se quiere dar a los alumnos un

conocimiento de los grandes compositores, épocas importantes en la historia de la música y formas musicales básicas de las composiciones. Se intenta fomentar la atención en la audición y una crítica posterior de las obras escuchadas. Todo esto unido a la integración de los alumnos en el ámbito musical del propio país o lugar en el que viven y también en el de otros países.

La metodología de esta segunda parte se basa en:

— Escuchar y analizar la obra, fijándose bien en los detalles.

— Dosificar bien el tiempo dedicado a cada audición.

— Trabajos sobre cada obra escuchada, en fichas coleccionables.

— Comentarios con toda la clase sobre la obra escuchada. Después habrá comentarios personales de cada alumno, orales o escritos.

— Los alumnos deberán buscar los detalles más importantes sobre cada compositor y su época.

— Asistencia a audiciones y conciertos que se celebren en la ciudad o lugar donde viven, con una preparación parecida a la efectuada para las audiciones en la clase.

— Es interesante mantener contacto y entablar relaciones con familiares de los alumnos que sean profesionales de la música e incluso que los mismos alumnos —si estudian algún instrumento— toquen delante de los compañeros y les expliquen lo fundamental de su instrumento.

Para estudiar la voz humana propone la audición de los Coros del Ejército Ruso y como ejercicio la comparación de las voces familiares, profesores, compañeros, etc.

Para conocer los instrumentos y sus familias, sugiere la obra "Guía de orquesta para jóvenes" o "Variaciones sobre un tema de Purcell" (se conoce con ambos títulos) de Britten, que sirve de introducción al tema de la orquesta sinfónica.

Vivaldi y su "Concierto para cuerdas en La menor" es el elegido para ilustrar el tema de la orquesta de cámara y el concierto.

Pasa después al estudio de diversos instrumentos, como el violín, la trompeta, etc, sus características y obras en las que son solistas. Capítulo importante es el dedicado al jazz, con la audición de

"Louis Armstrong and the Good Book", en la que los muchachos disfrutarán y tendrán mucho que decir. La sonata y la suite serán ilustradas con obras de Teleman y Bela Bartók respectivamente.

Hay un capítulo en el que se intenta relacionar la música con otras materias, como con la temperatura, la lluvia, la nieve, etc, para lo que se ha elegido la Sexta Sinfonía (Pastoral) de Beethoven. Se aprovecha el estudio de la guitarra para dar a conocer a músicos españoles como Joaquín Rodrigo y obras como "Fantasía para un gentilhomme".

La parte final está dedicada a dar un repaso histórico, desde la Edad Media y sus trovadores, hasta el Renacimiento, aparte de una breve relación de los compositores y concertistas más destacados.

Además del valor educativo musical que contiene una obra como ésta, hay que considerar también los aspectos básicos e imprescindibles para la educación integral del hombre, como la creación de hábitos y actitudes. Este libro puede resultar a los maestros un instrumento útil y fundamental para ir otorgando a la música el papel que le corresponde en la educación.

C. M.

GARCIA, Felix. De la escuela y la Familia. Ed Zero. Madrid 1984

Al libro de Félix García podemos aplicar el proverbio antiguo: "lo bueno, si breve, dos veces bueno". En mi opinión, este ensayo contiene en pocas páginas una crítica serena de la educación actual y transmite con ponderado optimismo muchas sugerencias para la realización de un proyecto *utópico*, es decir, un proyecto que no existe, pero posible, si todos los sectores de la comunidad escolar nos comprometemos a llevarlo a cabo.

La primera parte del ensayo resume las principales relaciones e interdependencias de las tres instancias últimas del sistema educativo: la familia, escuela y sociedad. Las funciones respecto a la socialización de los niños y jóvenes se entrecruzan e interfieren continuamente. Se ofrece un análisis crítico de los problemas más acuciantes que la educación tiene planteados en los niveles de EGB y Enseñanzas Medias. La opinión pública se halla muy sen-

sibilizada y dicotomizada (peligrosas opiniones en forma de "U2") en torno a varios temas: escuela pública versus escuela privada, formación de versus educación, teoría versus práctica, autoritarismo versus permisividad etc. A juicio del autor, muchos de estos debates sólo consiguen desviar la atención y los esfuerzos necesarios para superar el reto crado por la crisis de valores y los cambios sociales.

La escuela es reflejo fiel de la crisis familiar y social general. Un sondeo serio nos demostraría que la educación tal como se desarrolla a pocos satisface. La familia delega en escuela su tradicional función educativa, y atribuye a esta el desconcierto y desajuste educativo de los hijos. La estructura docente señala el ambiente familiar social como causas primeras del "fracaso escolar". Las macroinstituciones del Estado planifican y desarrollan una política educacional que queda sobre el papel y no siempre se presenta limpia de intereses grupales o partidistas. Los alumnos —principio y fin de todo sistema educativo— asisten desorientados a un juego de pelota que no entienden y terminan "pasando" y "aprovechándose" para crear una vida al margen.

En la segunda parte del libro, se ofrecen los perfiles de un proyecto educativo, que padres, alumnos y docentes deberíamos estudiar y empezar a experimentar. La salida o la "llave" de la crisis presente no la posee nadie. Es tarea y compromiso de todos. Los colectivos afectados. Estos deberían convertirse en sujetos-protagonistas el Estado facilitar —que no imponer— la realización de proyectos creados y promovidos desde la base. El pesimismo frustrante, generador de prejuicios y desconfianzas mutuas entre padres, alumnos y profesores, es necesario superarlo. Para ellos, existe aún la posibilidad de escuela abierta, flexible, exigente y autogestionaria.

En resumen, aquí tenemos la oportunidad de leer un ensayo sugerente que invita desde sus lagunas y carencias también, a profundizar, reflexionar y experimentar y luchar por "otra" escuela, "otra" educación, sin olvidar que hace falta al mismo tiempo otra familia y otra sociedad, en suma.

MANUEL SUAREZ GONZALEZ.

PAGES, J., PUJOL, R. M., ROIG, A. M., SALA, C. Y TACHER, P. *La educación cívica en la escuela*. Ed. Paidós/"Rosa Sensat". Barcelona, 1984, 263 págs.

Esta obra —prologada por Marta Mata y aparecida en versión original en 1981— se presenta como un libro de recursos para maestros. Sus autores han tenido el valor de enfrentarse a un tema difícil, la educación cívica, tan desprestigiada por la asignatura (la Formación del Espíritu Nacional), que durante años le precedió y por sus connotaciones de autoritarismo y acatamiento disciplinario de normas sin más.

El objetivo de esta nueva educación cívica que proponen los autores, sería sentar las bases de la convivencia privada y pública. No se trataría de aprender o imponer una normativa, sino de vivir de acuerdo con unas normas de funcionamiento destinadas a favorecer el progreso personal y del grupo. Para ello, es preciso formar en el niño y el adolescente una determinada actitud: la conciencia de ciudadano, en el contexto de una sociedad democrática, que le lleve a ser un "elemento activo, solidario, tolerante, capaz de defender los derechos propios y de respetar los deberes".

La organización del libro responde a cuatro ciclos cronológicos, entre 5 y 14 años, agrupando los distintos temas según el ciclo al que se dirijan, con la advertencia de que se trata sólo de propuestas cuya conveniencia depende en último término del maestro y grupo concreto en que se vayan a desarrollar. En todos los casos, son temas relacionados con actividades relevantes a las edades referidas, actividades dentro y fuera de la escuela que ayudan a reflexionar sobre lo que supone vivir en colectividad.

El ciclo de 5-8 años se configura en torno al tema general del *entorno del niño*, incluyendo entre otros, la circulación por distintos ámbitos; el orden y disposición de elementos en los diferentes espacios; las personas con las que el niño de esta edad mantiene intercambios y sus ocupaciones; la higiene y las actividades del niño relacionadas con la salud y la prevención de la enfermedad.

En el ciclo de 8-10 años, agrupados bajo el título *primeras instancias de la vida en común*, se sugieren los temas de la familia y su historia; la escuela, su funcio-

namiento y sus miembros; la vida en la ciudad y en el campo; el ayuntamiento, su organización y funcionamiento.

En el ciclo de 10-12 años, el tema general de la *convivencia* se apoya en la comprensión de las relaciones recíprocas que permite el desarrollo del pensamiento del niño en este momento. Por consiguiente se analizan las funciones, características y normas de funcionamiento de los diversos grupos a que pertenece el alumno, desde la escuela y la familia hasta el municipio, autonomías y Estado; temas relacionados con la higiene y la seguridad y prevención de accidentes, desde la perspectiva de la convivencia en una colectividad.

El ciclo de 12-14 años se configura como el de la *autonomía personal*, y se sugieren temas relevantes para la personalidad preadolescente: la identidad y el futuro del preadolescente; la sexualidad; salud y alimentación; salud y entorno, con hincapié en las centrales nucleares y la ecología y un análisis de la sociedad española e internacional. El libro incluye además un apéndice muy útil con documentación diversa y bibliografía para poder profundizar en algunos de los temas.

Destaca a lo largo de todo el libro la minuciosidad con la que se relativizan todos los temas, llevando al alumno a conocer y analizar distintos modos de convivencia. Así por ejemplo el de la familia, donde se propone la presentación de distintos modelos familiares, algunos habituales ya en nuestra sociedad y otros de cultura diferentes. Este conocimiento de realidades distintas a la del propio sujeto es un paso necesario en el acercamiento y tolerancia de los otros que son iguales a él.

Por otro lado, hay en la obra continuas referencias a otras disciplinas como las ciencias sociales o naturales donde se abordarían muchos aspectos de los temas propuestos, lo que ilustra la necesaria interdisciplinariedad, o mejor, globalización que de sentido a la educación. Yendo más allá de lo que se plantea en la obra esta globalización debería ser ya la *norma* en el caso de los primeros niveles: la realidad es global, aunque susceptible de ser analizada según una diversidad de aspectos, pero el niño no tiene por qué ser consciente de la especialización a la que ha llegado la ciencia a lo largo de toda su historia. En relación con es-

te aspecto, hay referencias a la asamblea de clase, pero esta no debería ser sólo una toma de contacto ocasional, sino el modo de relación cotidiana y el punto de partida de todas las actividades que se vayan a desarrollar.

En resumen, se trata de un texto serio de sugerencias y de consulta que ayudará al maestro a organizar su trabajo, un trabajo que se proponga la globalización de distintos contenidos desde la perspectiva de la construcción de actitudes de tolerancia y solidaridad en un contexto democrático.

CRISTINA DEL BARRIO MARTINEZ.

Educar para la paz. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Juventud, 1984, 80 págs.

Este agradable librito expone algunos de los resultados de la campaña "Educar para la paz", convocada por la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. Se trata de cuatro cuentos realizados de modo colectivo, cada uno por niños de distintos cursos, a partir de los más de mil colegios participantes en el certamen.

Precede a los trabajos una reflexión de Aurora Ruiz sobre algunos de los logros obtenidos: la creación literaria por parte de los propios niños como recurso de aprendizaje; la ilustración gráfica en las mismas circunstancias; las ventajas del trabajo en grupo para fomentar la colaboración y comprensión de puntos de vista distintos; la sensibilización hacia el tema de la paz como tema que posibilita el trabajo globalizado en *todas* las áreas.

No obstante, la brevedad de la obra hace que lo leído "sepa a poco" y que uno se pregunte cuál ha sido el criterio de elección de los trabajos presentados, y si no hubiese sido más enriquecedor ofrecer un mayor número de cuentos a costa de reducir algo el tamaño de las ilustraciones, para no encarecer la edición. Confiamos en que pueda ser ésta una posibilidad para futuras publicaciones.

Con todo esto, es una empresa meritoria que supone un paso más en el acercamiento mutuo de la escuela y la sociedad, con un tema que incumbe a ambas. El tema de la paz implica al alumno como un miembro activo y responsable de los

acontecimientos sociales. Por otro lado, y como se ha dicho más arriba, tiene enormes posibilidades para el trabajo globalizado por la cantidad de aspectos que en él se observan: lingüísticos, matemáticos económicos, históricos, plásticos, políticos, ecológicos, etc. Por todo ello, este libro ilustra el comienzo de un trabajo más serio sobre el tema de la paz en la escuela, que ya no debe limitarse a campañas esporádicas, sino asumirse con todo el rigor y la preocupación que merece.

CRISTINA DEL BARRIO MARTINEZ.

QUINTANA CABANAS, Jose María. *Pedagogía Social*. Editorial Dykinson. Madrid 1984

En esta obra de Jose María Quintana Cabanas, Catedrático de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, se distingue la pedagogía Social de la Sociología de la Educación, aunque de una forma rigurosa, se demuestra que ambas forman parte de las Ciencias de la Educación.

El Autor entiende que la Pedagogía Social es la ciencia de la educación social del individuo y por lo tanto cree que sus fundamentos, problemas, realizaciones, métodos y objetivos pueden ser necesarios para la formación de un técnico de la educación.

Partiendo de la base de que el trabajo social es peculiar del pedagogo y que sus funciones de carácter social son variadas: problemas de los niños, educación permanente de adultos, educación de marginados, control educativo de los mass media, etc., la Pedagogía Social va a proporcionar a aquél la base teórica para poder ejercer eficazmente sus funciones sociales.

Se ha dividido el libro en dos partes y en veintidós capítulos, en los cuales se analiza de una forma sistemática y rigurosa amplios temas referentes a la disciplina científica que es la Pedagogía Social.

Para la especialización, teórica y técnica, de la amplia materia el Autor tiene el acierto de citar a continuación de cada capítulo una amplia bibliografía, que enriquece muy favorablemente la obra.

Comienza la introducción, recogida en el capítulo 1º, con un claro análisis del concepto y objeto de la Pedagogía Social, haciendo un recorrido histórico por

varios países y sus distintos enfoques, al mismo tiempo que se resaltan los más modernos de Alemania, país importante en el estudio de esta disciplina.

Una vez centradas las premisas conceptuales y analizados los objetivos de la Pedagogía Social, comienza la primera parte del libro dedicada a la Educación Social de los Individuos. Los catorce capítulos de los que consta esta primera parte plantean diversas consideraciones sobre la posibilidad de la educación social, formación de comportamientos sociales, educación social del ser humano, métodos educativos socializadores y diseños pedagógicos que parten de un ideal social.

En un principio el Autor se plantea si el ser humano es social y para aclarar las bases de esta sociabilidad realiza consideraciones psicológicas, filosóficas y antropológicas sobre la naturaleza humana.

En el apartado que dedica a la formación de comportamientos sociales, educa muy brillantemente de la Psicología Evolutiva al referirse a las etapas de la infancia, de la adolescencia y de la juventud.

Realiza un análisis denso del desarrollo social del niño, desde las primeras relaciones infantiles, las actitudes sociales primarias hasta la convivencia con los hermanos y problemas de las relaciones establecidas en grupo.

Cuando se refiere al desarrollo social de la adolescencia y juventud trata temas tan interesantes como los movimientos juveniles y la contestación de los jóvenes en el mundo actual.

Para terminar este apartado, realiza un estudio esclarecedor sobre las desviaciones en la socialización: gamberrismo, delincuencia juvenil y bandas juveniles delincuentes.

En el segundo apartado de esta primera parte trata de la educación social del ser humano. Amplios diseños sobre la educación para las realizaciones humanas, la educación cívica y política, así como la matización sobre la solidaridad universal, enriquecen los conocimientos del interesado lector.

Cuando, de una forma sistemática, se analiza el ideal democrático, el ideal humanista y el ideal emancipador como formas de educación social, el lector tiene que reconocer que, a pesar de la densidad de lo expuesto, existe una amplia infor-

mación y una gran apertura de horizontes por parte del Autor.

En los medios y técnicas de la educación social, se alude a la enseñanza profesional, al cooperativismo escolar y a la coeducación de una forma esclarecedora.

Los métodos educativos sociales son analizados en el tercer apartado. Métodos basados en la interacción social, tales como el trabajo en equipos, autogestión escolar y relaciones alumno-profesor.

Completa el apartado una dedicación especial a la dinámica de grupos en la educación. Merece la pena pararse a estudiar detenidamente todo lo que el autor aporta a este tema, pues considerado la clase como grupo, el funcionamiento del liderazgo en ella y aplicando las enseñanzas prácticas que se desprenden de la dinámica de grupos se pueden mejorar considerablemente la tarea educativa.

Finaliza la primera parte de la obra analizando los sistemas pedagógicos inspirados en un ideal social. Con un lenguaje fluido el Autor diseña las bases de la Pedagogía Socialista, la Pedagogía Marxista y la Pedagogía Totalitarista.

El enfoque pedagógico del trabajo social es expuesto en la segunda parte del libro, donde se describen las distintas áreas de intervención pedagógica en aquel.

Los Servicios Sociales ya llevan tiempo desempeñándose en España pero el Autor tiene en cuenta en ellos la importancia de la aplicación pedagógica. Se detiene a describir los principales servicios sociales que existen en nuestro país.

En otros capítulos de esta segunda parte trata el trabajo social en el ambiente de la juventud y la reeducación de los inadaptados sociales.

Cuando se detiene a analizar el fenómeno de la marginación social consigue clarificar muy eficazmente puntos complejos como el de los gitanos y el de la condición social de la mujer.

Tampoco se olvida de hablarnos de la tercera edad como problema humano y social, a la vez que presenta alternativas convincentes para la integración social de los ancianos.

Acaba esta segunda parte tocando te-

mas como la educación de adultos y los animadores socio-culturales.

Todos estos temas tienen carácter de simple esbozo, según las propias palabras del Autor, con la esperanza de que sigan apareciendo investigadores que realicen estudios y así se pueda profundizar en los campos diseñados.

En resumen, las 495 páginas de las que consta el libro son de una lectura agradable y clara. Las técnicas empleadas por el Autor para transmitir su riguroso conocimiento de las disciplinas con altamente eficaces. Se trata de un libro denso pero muy informativo a la vez que orientativo, ya que plantea alternativas viables y poco utópicas a conseguir en el campo pedagógico y social.

La riqueza de ideas, teóricas y prácticas, así como el abanico de horizontes y perspectivas que el autor sugiere, hace aconsejable la obra no sólo para pedagogos sino para todo humanista, en el más amplio sentido de la palabra, que se precie.

M^a FE MARTINEZ SANCHEZ.

RENAU, M^a DOLORS "¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario". Editorial Laia, colección Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Abril 1985, 161pp.

En el prólogo de Valentín Barenblit, psicoanalista argentino llegado a España en 1977 y que ha trabajado con el equipo socio-psicopedagógico de Cornellá y diferentes equipos de salud mental de Cataluña (Catalunya en el original) y Euskadi, se afirma que un problema en torno al cual los equipos profesionales, como agentes de salud mental en la institución escolar, se interrogan es el de como crear modelos de trabajo psicológico que condicionen perspectivas transformadoras y respuestas de calidad y cantidad adecuadas a las necesidades de la comunidad. En esta obra, la autora nos ofrece sus respuestas a través de un análisis medulado y relista, surgido de una práctica de trabajo institucional desarrollada con profunda responsabilidad y con una permanente actitud de investigación donde se aprecia la rigurosa búsqueda teórico-técnica sostenida en su compromiso ético, ideológico y político.

Este libro es un valioso y ejemplar aporte de enfoque interdisciplinario; las reflexiones y conceptualizaciones en los distintos capítulos, discurren desde un encuadre teórico que revela un concepto fundamental: el de la multideterminación del acontecer educativo; con esta perspectiva rectora se estudia desde diversas unidades de análisis, la compleja estructura en la que se interrelacionan recíprocamente los fenómenos individuales, grupales institucionales y comunitarios. Desde este enfoque integrador que sintetiza y jerarquiza los diversos elementos actuantes en esta estructura, adquieren significado y pueden ser comprendidas dinámicamente las conductas humanas y las alternativas del trabajo y de la vida social en la escuela, que se concibe así como ámbito específico pero considerado en el seno de su contexto.

A partir de este planteo conceptual básico, la autora redefine las modalidades de intervención psicológica en la escuela, analizando minuciosamente sus métodos e instrumentos.

Todo su contenido es un aporte excelente que invita a meditar y que, sin duda, podrá enriquecer el desarrollo teórico y las técnicas operativas de los educadores y de los profesionales de la salud mental, interesados en la problemática del campo educacional. Al mismo tiempo brinda un panorama esclarecedor para quienes, desde distintos lugares del quehacer político-técnico, participan y definen desde la planificación y la gestión administrativa, los destinos de las organizaciones educativas.

El estilo discursivo de María Dolors Renau es coloquial, claro y preciso, posee las cualidades de quien sabe lo que desea decir y a quien dirige su lenguaje. Es un ejemplo de modestia y sinceridad, condiciones primordiales para los profesionales de la psicología y la educación.

Es de esperar que este libro, que como dice su autora, "nace de un fracaso", consiga estimular y alentar a profundizar la reflexión y la investigación, en especial a los jóvenes profesionales de los equipos de salud mental y sociopsicopedagógicos que asumen a diario la difícil tarea de colaborar para lograr una transformación de las estructuras institucionales, de las formas de relación humana y de los programas educativos, tan necesaria como impostergable.

Según la autora, este libro es el resultado de una tarea personal y colectiva. Durante tres años, en la sede del Colegio de Psicólogos de Cataluña ha dirigido y coordinado el trabajo de un grupo de profesionales de la psicología y de la pedagogía, que desarrollan su tarea en escuelas y en servicio psicopedagógicos abiertos o comunitarios. Se trataba de poner en común las experiencias cotidianas, reflexionar sobre ellas y resituirlas a la luz de nuevas formas de entender la Institución escolar y el trabajo psicopedagógico.

Este libro es también el resultado de un trabajo personal. Durante ocho años ha estado trabajando en una dura realidad. En un principio, día tras día, los problemas de las Escuelas Estatales, las de las zonas suburbanas de las grandes ciudades, la escasez de recursos para afrontar problemáticas individualidades y colectivas graves, me fueron acorralando hasta el punto de llegar a considerar la imposibilidad de un trabajo psicopedagógico en situaciones tan extremas como las que me rodeaban. Tuve que reconsiderar los supuestos básicos de mi profesión y me percaté de que, en definitiva, no podría realizar mi tarea de la forma en que se suponía que debía hacerlo y en la forma en la que había trabajado anteriormente. Este fracaso —que me resistí a aceptar— me llevó, con mis compañeros de fatigas del equipo Municipal de Cornellá, a buscar con cierta desesperación alternativas al modelo que implícitamente había estado informando nuestra práctica. Alternativas que no nos dejaron con las manos vacías y el sentimiento de inutilidad en el corazón. Este libro nace, pues, de un fracaso: del de un tipo de aproximación psicológica a una realidad social que presenta carencias tan importantes capaces de socavar cualquier intento de aplicación de los modelos clásicos de la psicopedagogía. Y de la constatación de una incapacidad: la de una profesión para aclimatarse con soltura a un ambiente distinto del que le ha visto nacer; una profesión que no resiste el trasplante a un medio hostil, ni soporta gallardamente las realidades sociales desprotegidas.

La vida escolar y su incidencia en la evolución psicológica del niño y en la vida familiar.

Plantea la importancia de la vida escolar en la evolución psicológica del niño. Los esquemas excesivamente simplis-

tas según los cuales una deficiente evolución psicológica es la responsable de los problemas escolares, sitúan la responsabilidad de la Escuela al margen de cualquier eventualidad y deforman la realidad cotidiana. Porque el análisis causal inverso es también cierto: los problemas escolares dificultan una buena evolución psicológica y una buena parte de ellos no tienen su origen en la salud psíquica del niño.

El niño deja de pertenecer de forma exclusiva a la familia cuando entra en la escuela y pasa a depender en su vida cotidiana de otra institución que va a dejar su impronta. Y en esta otra institución va a pasar un gran número de horas, va a establecer lazos de amistad con sus iguales, va a tener una cierta imagen de sus capacidades de trabajo, de disciplina, de eficacia, imagen además estrechamente vinculada a la que le ofrece el grupo de iguales que forman los niños de su clase. Pero además, la incidencia de su conducta en la escuela va a teñir todas las relaciones familiares. Y por sus mismas características, por el nivel de profundidad emocional en que sitúan sus interacciones, sabemos que estas son decisivas para el equilibrio psíquico humano.

La escuela puede colaborar de forma decisiva a la maduración del niño o puede realmente entorpecerla. ¿De qué va a depender? De todos aquellos rasgos que hemos señalado un poco más arriba y que pueden aportar a la vida del niño una dimensión que vida familiar no puede aportar se ajustasen mínimamente al nivel evolutivo (con todas las necesidades efectivas, intelectuales y sociales que conlleva) y a las peculiaridades sociales y culturales de las familias.

Antes de detallar las aportaciones y exigencias que el medio escolar ofrece en cada momento evolutivo y las más frecuentes manifestaciones de malestar cuando la relación niño-escuela se rompe, se conflictiviza excesivamente, deja patente que la Escuela tal y como la tenemos en nuestro país, parece ayudar escasamente a la maduración del individuo poco dotado personal o socio-culturalmente, crea problemas importantes o agrava los de los menos dotados también personal o socialmente. En ningún caso parece colaborar, de la forma en que debería hacerlo, a la madurez psíquica de los niños, al desarrollo del aprendizaje, a la cultura y a la convivencia social.

Dado que la evolución psicológica del niño se produce en la interrelación entre sus necesidades individuales que debe satisfacer a través de las aportaciones del medio escolar y las exigencias que este medio le hace, pasa a presentar cuales son esas necesidades, esas exigencias y las manifestaciones de desajuste más frecuente en el momento de entrar en la escuela y el preescolar (3-4 años), los primeros años de EGB (6-7 años), el ciclo medio y la última etapa de la E. G. B.

Pero estas exigencias y aportaciones que la Escuela plantea al niño y que condicionan, en buena parte, su adaptación y aprovechamiento, no se producen de una forma arbitraria, sino que son el resultado final de una larga serie de condicionamientos que recibe la Escuela y de la respuesta que, como conjunto, ella es capaz de producir. Ambos aspectos se inscriben en la dinámica constitucional que envuelve cualquier acto educativo. Sólo teniendo presentes los condicionamientos y respuestas podemos captar el sentido de determinado acto educativo dentro de la dinámica en la que habremos de incidir, si aspiramos a modificar los procesos educativos colectivos.

En los trabajos que se ocupan de los problemas de adaptación niño-Escuela, la influencia del conjunto de estos factores sobre los actos educativos y sobre la globalidad del proceso está apenas contemplada; la reflexión suele focalizarse de forma casi exclusiva en los aspectos psicológicos del niño, toca ligeramente aspectos de relación "maestro-niño" o "niño-familia" y cuando hace referencia a circunstancias escolares lo hace sin atribuirles excesivamente importancia.

El objeto de este trabajo es tratar de colaborar a que el trabajo psicopedagógico se realice desde un enfoque global, en el que sean comprendidos los condicionamientos que actúan sobre el proceso y sobre los actos educativos. Para ello realiza una aproximación al concepto de Institución, desarrollando a continuación algunos de los condicionamientos de la Institución escolar, la historia de la misma como forma de conocer lo que ocurre en la actualidad y los conflictos que existen.

La demanda de la escuela y la respuesta psicológica.

La demanda es siempre inicialmente clínica. La Escuela busca al psicólogo para que le ayude a solventar el problema de los niños difíciles. Y ello porque obstaculizan su labor cotidiana, le crean conflictos que vienen a sumarse a los que ya genera la propia dinámica educativa, los propios de la Institución y a menudo los de las condiciones deficitarias de trabajo en las que se desarrollan su tarea.

En cierto aspecto sustituimos a la expulsión y al rechazo. Y se abre con ello una nueva posibilidad para la Escuela, los maestros y el niño. En el fondo, sin embargo, subyace un planteamiento que conviene explicitar: un planteamiento que responde a dos discursos que convergen en la demanda: el discurso clínico: "todo niño que no sigue o se adapta es un enfermo necesitado de especialista" y el discurso escolar "el sistema escolar es bueno para los normales". En otras palabras: "Este niño crea problemas en la escuela, cúralo porque está enfermo". De esta forma no hay que analizarse, ni analizar la Escuela y en cambio se puede atender al individuo niño.

Analiza la forma, el sujeto y el significado de la demanda al psicólogo subrayando que cualquier demanda que se formula a nivel individual en una Escuela está impregnada siempre de elementos institucionales. También describe las formas y comportamientos ante la demanda institucional.

La respuesta psicológica no es única, sino múltiple. Aparte de la adscripción a una determinada teoría psicológica y la aplicación de unas determinadas técnicas, las diferencias más esenciales van a estar originadas por el tiempo y el lugar donde se está trabajando. El análisis de esta multiplicidad lleva a una propuesta de nueva forma de intervención psicopedagógica, apoyada no en el discurso clínico y escolar, sino en la consideración de los problemas del niño y de la relación educativa insertos en un sistema más amplio en el que toman su significado. No tratándose de aplicar las técnicas clínicas o experimentales, ni de ayudar exclusivamente a los aprendizajes, sino que hay que realizar un trabajo con y en la Institución escolar. La delimitación de este trabajo constituye la última parte del

libro. Finalizando el mismo con unos Anexos que proceden de artículos, experiencias o propuestas en torno al trabajo psicopedagógico y una breve historia del Colectivo de Equipos Sociopsicopedagógicos.

Me parece muy interesante la implicación del término sociopsicopedagógico. Entendemos el término. como la expresión, tanto del trabajo que desarrollamos, como de nuestra actual necesidad de poner el acento en los factores sociales que conforman la problemática con que trabajamos.

Esta necesidad de acentuar los aspectos sociales es tanto el resultado de la experiencia profesional, como de una opción de los equipos ante las dificultades de nuestra población. Creemos que los factores socio-económicos y culturales, que se concentran en una gran diversidad de problemáticas (escolar, familiar, de barrio, laboral, etc...) son, en buena parte generadores de la conflictividad que afrontamos diariamente.

Es decir, (así lo entiendo) la problemática es "social", la conflictividad que se intenta solucionar individualmente es "social" y la solución es "social", los demás parches, tapaderas o asistencia social.

ANTONIO FARJAS ABADIA.

SALANOVA, JUAN: La Escuela Rural. Métodos y contenidos. Mesones de Isuela, una experiencia en libertad. Editorial Zero, Madrid 1983, 275 págs.

En primer lugar quiero comentar el libro de forma global, para posteriormente hacer una aproximación más estrictamente ceñida al contenido y que pueda permitir al lector de estas páginas adquirir una idea precisa del mismo.

Tal vez no leo todo lo que debiera, pero indudablemente leo mucho, y sin embargo a este PNN, nacido en un pueblo aragonés al igual que el autor de la obra, aunque de otra zona de Aragón, hacía mucho tiempo que algún párrafo de un libro, alguna descripción de un suceso, no llegaba a emocionarme hasta el punto en que se sienten los ojos llorosos. Al leer los temas que desarrolla ha vuelto a revisar la escuela a la que asistí en mi pueblo y mi grado de identificación con la transformación que Juan ha elaborado es muy

alta, prácticamente ninguno de los apartados me ha dejado indiferente. Uno no puede estar viviendo para matar las ilusiones de los pequeños con el cuento de la necesidad de socialización y escolarización de los jóvenes. Y si esto último no resulta tanto cuento, la socialización y más estrictamente la escolarización hay que hacerla de otra manera.

El caramelo del desarrollo, la industrialización y la emigración a las ciudades, con los factores que este planteamiento introducía en el medio rural, las agrupaciones escolares, el desarraigo de los niños, etc., se han acabado. Aquellos sueños de consumo indefinido al que todo el mundo iba a acceder se ha demostrado irrisorio y vergonzante. Sólo hay un grado alto de consumo para unos pocos, o no tan pocos pero ni siquiera para la mayoría de la población, y esto a costa de los demás.

La vuelta a lo sencillo, a lo pequeño, las pequeñas-inmensas transformaciones es el camino a seguir. No sirven ni los grandes complejos educativos, ni las centrales apabullantes, ni las grandes asociaciones para matar. Es valiosa la escuela rural, tal vez excesivamente pequeña y con excesivo costo dado el número de alumnos a los que sin embargo debe darse un maestro, pero mejor gastar el dinero así.

Bien, me voy bastante del contenido del libro aunque creo que con el permiso del autor, pues todas estas ideas y muchas más las va planteando en pequeños capítulos a lo largo del desarrollo de su discurso. Se trata de no perder de vista la situación socio-económica en que se inserta la escuela concreta y tampoco la situación socio-económica en que se inserta la escuela como concepto y realidad global. Por lo tanto, revisa su propia posición en torno a estos temas como una presentación de su persona y de las actitudes que toma en su trabajo con los niños.

Realmente hay muchos aspectos a destacar en el libro, ya que es el planteamiento de sus actividades y opiniones durante cinco años de trabajo en la escuela de Mesones de Isuela, y al establecer los capítulos por temas casi debiéramos hablar de cada uno de ellos. Veamos primero el método seguido para la elaboración del libro: "Con las ideas, experiencias concretas y las clases que me dejaron un mejor recuerdo elaboré una

lista de ochenta frases que reflejaban la vida cotidiana de la escuela, mi trabajo con los chavales, sus ilusiones y actividades, las bases educativas que me permitieron, junto con ellos, llevar a cabo nuestra experiencia escolar. Es por tanto una narración desde dentro de la escuela, con su emoción y vitalidad pero también con la reflexión nacida de los problemas y hechos que se producían día a día, especialmente cuando surgieron los conflictos con un sector del pueblo".

Un factor importante que le ha llevado a realizar el libro ha sido el grave conflicto que surgió con una parte de la población y que tuvo mucho eco en España. A todos nos suena algo. Pero éste es importante solamente, en estos momentos, como descubrimiento de hasta donde llegó la situación, no constituye el eje, ni lo más importante del libro. Lo primordial queda constituido por las experiencias educativas concretas, perfectamente detalladas, que cuenta, por los contenidos educativos que elabora y por las alternativas globales tanto al contenido como a la estructura de la EGB. Por otra parte, por contenido y estructura no debemos entender abstracciones que a la hora de desarrollarlas se pierden en las brumas, sino posturas concretas, alternativas aplicables ya mismo y muy elaboradas.

El libro se divide en varios grandes apartados y algunos capítulos en cada uno de ellos. El primero, dejando de lado la introducción y prólogo, relata las experiencias concretas tanto escolares, como extraescolares que vive y practica con los chavales, las reformas que establece, las vivencias que sufren y cómo las orienta, así como la repercusión de algunas de ellas en el pueblo, la asamblea, la revista, los experimentos, la enseñanza ligada al medio, la sexualidad, la libertad, las excursiones y como las enfoca hacia el aprendizaje de los alumnos, el teatro, los exámenes, la disciplina, el orden, todo según se practicó y se enseñó —o se enseñaron conjuntamente alumnos y maestros— en la escuela de Mesones. Nos cuenta que piensa respecto a cada tema, como se puso en marcha cada apartado, el contenido real de cada uno, las posibilidades futuras y el intento de conseguir jóvenes libres a través y en la escuela.

El segundo apartado se titula Globalización. La solución a las escuelas unitarias se llama globalización. Convertir en

uno los diferentes cursos y diferentes materias provoca que el trabajo sea más fácil para el maestro, más tiempo para explicar los diferentes temas y convertir la clase en una unidad de trabajo, aunque también se tiene el inconveniente de que se mezclan diferentes edades y no se puede exigir el mismo trabajo a un chico de diez años que a uno de trece. Si los temas son concretos y referidos a la realidad pueden pasarse a todos, con el cuidado de que las actividades de los chicos sean adaptadas a su edad. Explica cuál es el sistema globalizado que ha empleado y hasta donde pudo desarrollarlo, pasando a proponer a continuación hasta seis sistemas globalizadores de la enseñanza durante la EGB, apoyados algunos de los sistemas en el anterior.

El tercer gran apartado que quiero reseñar se titula "Con el Pueblo", en él enfoca detenidamente las actividades que realizó en las que participó relacionadas con otras gentes y con el pueblo: charlas, asociación cultural, asambleas con padres-alumnos, la revista "el alparcero", teatro en el pueblo y el conflicto con parte de la población, como se desarrolló y la situación final.

La conclusión del libro incluye los apartados: "de maestros", "Despedida" y "Anexos": "Proyecto de comunidad educativa rural o granja escuela" (URRS, utopía realizable seguramente) y "Proyecto de animación socio-cultural para zonas rurales".

El contenido, según he intentado reflejar, es sumamente interesante para toda persona preocupada por la educación escolar y, pese a que me encantaría ponerme a reflexionar sobre tantos aspectos sugerentes de la obra, en estas páginas no se permite explayarme más, así que con miedo a primar un aspecto central del libro, sobre otros igualmente centrales, concluyamos con una cita de la página 26: "La escuela rural es una alternativa educativa para los pueblos, que parte de un interés por la realidad donde se vive, pero aplicando unos contenidos y, por tanto, un aprendizaje adaptados al pueblo, crear una educación que está al mismo nivel que la de las ciudades, pero que reivindique lo propio como objetivo de aprendizaje, no como enseñanza residual. Sólo desde este esquema de orgullo rural es posible una promoción de los pue-

blos al nivel medio, e incluso, avanzado, del país".

ANTONIO FARJAS ABADIA.

STONES, Edgar. *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach.* Methuen & Co. LTD. London. 1984.

Edgar Stones profesor emérito de educación en la Universidad de Liverpool y miembro de la Sociedad británica de psicología expone en este libro sus ideas básicas sobre la formación práctico-pedagógica del profesorado.

"Supervision in teacher education" parte de un análisis crítico sobre el sistema británico de expedir títulos de capacitación docente. Ni por el fondo y la forma de enseñanza ni por el control que se utiliza para averiguar la eficacia de los cursos de formación o perfeccionamiento del profesorado, se puede considerar que el sistema de escuela normal del profesorado británico logre un mínimo de calidad docente.

En este sistema, paralelo al español, está radicalmente separado el aprendizaje teórico del práctico. A la figura que nosotros llamamos tutor en el periodo de prácticas del profesor/estudiante, en Gran Bretaña le llaman supervisor. Y es en el análisis de las funciones del Supervisor donde se centra Stones.

El concepto de supervisión que expone es equivalente al de orientación. El supervisor debe ser el consejero del profesor para conseguir que éste, a la luz de los principios de la pedagogía y de las teorías del aprendizaje, consiga programar y ejecutar su enseñanza de forma que los alumnos logren los objetivos previamente fijados. Teoría y práctica quedan así estrechamente unidas.

Stones enfatiza la importancia que tiene el conocimiento por parte de los profesores/estudiantes de las teorías pedagógicas y de las psicológicas del aprendizaje humano. Es básico este conocimiento para que el profesor sepa resolver los problemas pedagógicos que el supervisor le plantea de una situación concreta de enseñanza. El aprendizaje de estos principios no debe ser, sin embargo, memorístico, sino que se deben ir reelaborando en

la discusión conjunta entre el supervisor y el profesor/estudiante a la hora de su aplicación práctica para conseguir la mayor eficacia en su actuación.

Ahora bien, el objetivo último y fundamental de la supervisión es lograr que los profesores encuentren de forma independiente la manera de obtener el aprendizaje efectivo de sus alumnos. Para ello deberán dominar las técnicas de motivación, de resolución de problemas, aprendizaje conceptual e incluso de educación físico-ecológica como objetivos específicos que ayudarán a alcanzar el fin primordial.

La innovación fundamental del concepto de supervisión que propone Stones es que ésta deja de ser una labor puntual donde se evalúa el ejercicio de un día de prácticas, para convertirse en un proceso en el que desde el principio el supervisor y el profesor/estudiante entran en una relación de enseñanza-aprendizaje mutuos. Ahora el trabajo del supervisor se medirá con el éxito del profesor en lograr el cumplimiento de los objetivos en sus alumnos. Los tres elementos están ya íntimamente interrelacionados en una elipse cerrada de enseñanza-aprendizaje.

Stones estructura el proceso de supervisión de forma que se divide en tres fases, pre-activa, interactiva y evaluativa. Se corresponden en líneas generales a la preparación de objetivos y tareas, la realización de las mismas y la evaluación de los resultados.

Pero a su vez cada una de estas fases está constituida por habilidades que tienen tres grados de dificultad desde la búsqueda de información y teorías que expliquen una actividad a la realización práctica de la misma, pasando por la valoración de lo apropiado de la elección.

Para la realización práctica de este proceso Stones ha creado guías esquemáticas de orientación que ayudan al profesor/estudiante a no perderse en su trabajo siguiendo los pasos que allí se especifican.

Un elemento importantísimo para que todo el proceso de supervisión se pueda realizar decorosamente es el material o instrumentos que se necesitan para la evaluación. Estos, a los que Stones llama protocolos, son los registros de vídeo y cassettes que permiten el análisis detallado de

la actuación del profesor en una clase práctica.

El momento de la entrevista que puede ser dual (supervisor y profesor) o grupal con otros sujetos colaborando, es especialmente delicado. Pero si con todos los contactos anteriores se ha creado ya un clima de confianza mutua, esta etapa no debe diferir de las otras en dificultad. En este momento el objetivo principal es que el profesor/estudiante se autoevalúe y contraste su actuación con el plan programado de forma que colaborando con el supervisor se llegue a la raíz de los problemas y se determine un cambio en el futuro modo de actuación.

En definitiva Stones presenta un proyecto serio y competente que merece la pena ser tenido en cuenta. Es consciente de que no es la única solución a las graves deficiencias del sistema actual, pero sí puede ser una alternativa válida, aunque para su implantación habría que luchar contra profundas resistencias institucionales.

Creo que en España su estudio y posible aplicación puede ser muy beneficioso para mejorar el lamentable estado de la formación pedagógica de nuestro profesorado.

BELEN ROMERO.

TIERNO JIMENEZ, B.: *El Fracaso Escolar*. Barcelona: Plaza y Janés. 272 pp. (1984)

La obra objeto de este comentario toca uno de los temas más humanos y más actual de la psicopedagogía contemporánea: el fracaso escolar. Está estructurada en cinco capítulos cada uno de los cuales, aunque manteniendo una temática común, tiene una unidad propia.

En el primero (El fracaso escolar) se indican que no se le puede exigir a los alumnos que estudien, si es que no se les ha enseñado antes a hacerlo. Tanto los profesores, como los padres y los mismos alumnos, son parte activa en proceso educativo. Según el autor las causas del fracaso escolar son tres y se pueden agrupar en: orgánicas (enfermedades crónicas, defectos físicos, etc.), intelectuales (deficientes mentales y superdotados) y afectivas (falta de autoestima, actitud

negativista, etc.); afirma, también, que dichas causas pueden ser circunstanciales (transitorias, aisladas) y habituales (persistentes).

Por lo que se refiere al segundo capítulo (necesidad de un método de estudio. Condiciones previas) se hace hincapié en que el sujeto debe tener no sólo la necesidad de un método de estudio (saber estudiar), sino también tener las condiciones físicas (no fatiga, descanso, relajación, etc.) y ambientales (lugar de estudio) para el estudio y la organización del trabajo (cómo se hace un plan de estudio a corto y a largo plazo).

En el tercer capítulo (Técnicas de estudio) el autor habla de los hábitos de trabajo que se puedan usar para adquirir conocimientos. Se enumeran los siguientes aspectos: técnicas de trabajo intelectual, sesiones de trabajo y estudio, lectura (condiciones externas, defectos...), subrayado, esquemas, resúmenes y la posible utilidad de los apuntes.

El cuarto capítulo (Conocimiento y aprendizaje) es el más largo y en él se habla de la conducta humana y sus principios básicos. Este autor distingue tres fases o dimensiones en la conducta humana: la cognitiva (estructuración perceptiva, atención y memoria), la tendencial-afectiva (naturaleza y concepto de motivación y los procesos afectivos) y la operativa (conductas innatas, aprendidas e inteligentes). Se dedica también un apartado a la frustración y estrategias de adaptación.

El quinto capítulo (Técnicas pedagógicas especiales) está dedicado al tratamiento de ciertas anomalías o trastornos que padecen los sujetos y que interfieren en su proceso educativo. Se hace referencia a la psicomotricidad y a la dislalia, dislexia, hipoacusia y disfemia.

La obra finaliza con un breve Epílogo. Consiste éste en un resumen de las ideas más importantes desarrolladas a lo largo de todo el libro. Se enumeran diez posibles causas que intentan dar razón del fracaso escolar. Son las siguientes: no se enseña a estudiar a los alumnos; los nuevos contenidos deben incorporarse al bagaje cultural que el alumno ya posee; disociación entre los contenidos del aprendizaje y las exigencias de la vida real; descuido de la metodología pedagógica; desconocimiento de la psicología

del niño y de los procesos que le llevan al aprendizaje; deficiencias, limitaciones y errores educativos de comienzo; fracaso escolar motivado por limitaciones intrínsecas del sujeto; fracaso escolar circunstancial; falta de coordinación pedagógica de los educadores entre sí, y con los padres de los alumnos; y, escasas expectativas de éxito al terminar los estudios.

Se trata de un libro escrito en un estilo sencillo que aborda un tema de máxima actualidad. Pienso que, pese a las personas a las cuales está dirigido (padres, educadores y alumnos interesados en el tema), profundiza poco en cada uno de los temas que toca. Puede estar bien para aquellas personas que no tengan ningún o mínimos conocimientos de Psicología o Pedagogía, pero su documentación es deficiente. Además, en este sentido, el autor pasa por alto la múltiple bibliografía que existe hoy en día sobre el tema. Por ejemplo, al hablar de la dimensión cognitiva de la conducta se omiten los grandes avances y problemas que suscita la Psicología Cognitiva actual.

Pese a las deficiencias que presenta, la obra vale la pena leerla. No sólo es sugestiva, sino también sugerente y asequible a cualquier lector potencial. A los padres les puede ser útil el poder obtener de forma sencilla y resumida una visión de posibles comportamientos deficientes de sus hijos; y a los profesionales y especialistas les ayudará a ver el lado humano del problema, pues en no pocas ocasiones se encierran y refugian en sus grandes teorías y diseños y se olvidan del niño real y de su familia que sufren todas las consecuencias del fracaso escolar.

El libro no aporta soluciones definitivas y últimas, posiblemente tampoco se tengan. Sin embargo es un paso más hacia la descripción, explicación, comprensión y, si es posible, erradicación de esa lacra del sistema educativo, que es el fracaso escolar.

LUIS FERNANDEZ RIOS.

EDUCACION DE ADULTOS reto, experiencia, futuro... *Por Colectivo de la Escuela de Adultos Centro Social de Hortaleza*. Ed. Popular. Madrid. 1983

En este librito de ciento veinticinco páginas, un grupo de educadores del Centro Social de Hortaleza, nos presentan

una experiencia concreta en el campo de la educación de adultos. La presentación y el prólogo del libro sirven de credenciales imprescindibles para, después, aceptar las siguientes reflexiones, interrogantes y planteamientos que nos ofrecen.

Partiendo de una realidad concreta y material, El Centro Social de Hortaleza, los autores pretenden plasmar sobre el papel, cómo ellos entienden la educación de adultos habida cuenta la realidad de unos ciudadanos determinados. Distinguiendo entre instrucción y educación, se estudia el contorno y el entorno del colectivo humano, en este caso formado por personas inmigradas de provincias en busca de trabajo y de bajo nivel cultural.

Como paso siguiente al de la alfabetización, la educación de adultos intenta aunar en unos "núcleos generadores" la toma de contacto con la realidad y unos contenidos concretos de las principales áreas del saber. Los autores, concisa e inteligentemente, exponen el por qué, la finalidad y, sobre todo, el cómo de la educación de adultos. Se intenta educar porque se adivina en el individuo, una descompensación de su personalidad ocasionada por diversos estímulos que son capaces de malograr el equilibrio de una personalidad individualizada. La finalidad de la educación es difícil concretarla y matizarla porque la persona está a merced de unos cambios vertiginosos. Se pretende que el hombre sea protagonista de su historia con quienes lo rodean; de aquí que su educación es decisiva en sus opciones de futuro. Sobre el cómo de la educación, los autores del libro propugnan que esté basada en la promoción de todo el grupo humano que forma la comunidad en la que se realiza su acción. Esta promoción ha de ser superando unas técnicas instrumentales del sector escolar, para llegar a una programación de la educación integral: sanitaria, sexual, alimentaria etc.

En este libro, según los autores, se asume "La metodología del Lenguaje Total" de Francisco Gutiérrez por entender que la educación es una parte del desarrollo total del hombre.

Concluye la primera parte del libro exponiendo unos planteamientos filosóficos, resaltando la importancia de equipos de trabajo y de los pasos metodológicos que siguen. Se trata de una metodología que, gracias a unos análisis críticos periódicos, está abierta a mejoras y transformaciones, es decir, el método siempre está potenciado por la realidad; realidad

que, a su vez, produce inquietud y ésta desemboca en nuevas transformaciones. Lo importante es provocar y hacer nacer esta inquietud y angustia en el educando por el contacto con situaciones concretas.

La segunda parte del libro está dedicada al estudio de estas situaciones concretas, que los autores llaman núcleos generadores. Previamente, antes de analizar algunos temas concretos, se exponen en el libro unas cuantas características de las personas que asisten a la escuela. Por ejemplo, se hace hincapié en señalar que las amas de casa son más cerradas y con esquemas intelectuales más simples que las personas procedentes del mundo del trabajo. Es común a todos los alumnos una infravaloración de ellos mismos pero que va pareja con una voluntad de aprender.

Después de leer la exposición y desarrollo de los cuatro núcleos generadores (Inundaciones de Valencia, Elecciones 82, Nuestra inseguridad y Nuestra alimentación) se llega a la conclusión, de que las cotas de participación alcanzadas, en cantidad y calidad, por parte de los alumnos, es fruto de un sentido crítico al que se ha llegado después de un proceso de autoconfianza en ellos mismos. Esta dinámica educacional invita al alumno a cultivar su iniciativa y creatividad, plasmada en la elaboración de cuentos, poesías etc. Merece especial mención, en el desarrollo de estos núcleos generadores, la acertada relación entre los contenidos de instrucción de las distintas áreas y los temas puestos a estudio para conseguir una labor concientizadora.

Es un libro vivencial, un libro testimonio. No se encuentra en él teorías que se pierden en lucubraciones inútiles y sofisticadas. Rezuma todo él apertura de criterios y capacidad receptiva de otros caminos adaptables a situaciones concretas y diversas. Ofrece lo que puede ser un trabajo de equipo en el que educador y educando contribuyen a la transformación del individuo con perspectivas solidarias y cívicas, que se pueden conseguir si el esfuerzo de todos se antepone a otros intereses.

Se presenta una tipografía clara con profusión de grabados, fotografías, esquemas y viñetas contribuyendo a que su lectura sea ágil y, sino apasionante, por lo menos interesante.

ENRIQUE FERRANDO PIEDRA.