

FERRUCCIO DEVA: *El aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura*. E. E. Madrid, 1969. Un volumen de 126 pp., en cuarto.

No sabemos si, en un futuro que todavía creemos muy lejano, el progreso técnico creará nuevos recursos instrumentales para la difusión y adquisición de cultura, que desplacen los actualmente indispensables de la lectura y la escritura. Quizá llegue un día en el que el aprendizaje de estas dos materias sea solamente cosa de especialistas, como lo es ahora el de la paleografía, porque existan otros medios audiovisuales tan mecanizados e individualizados que permitan llegar más fácil y rápidamente a los contenidos culturales para difundirlos y asimilarlos.

Pero la verdad es que, hoy por hoy, y durante muchísimo tiempo futuro, es absolutamente indispensable el proceso de alfabetización de los individuos para extender y elevar la cultura; y el nivel cultural de cada país está estrechamente relacionado con los índices de analfabetismo y con el número de libros, revistas y periódicos que se producen y que se leen.

Por eso la alfabetización de todos es preocupación inescusable de los pueblos, que la realizan en dos frentes: uno, el de la alfabetización de los niños (cegando las fuentes del analfabetismo) en la iniciación de la escolarización primaria o básica, y otro, de emergencia urgente y reparadora, el de la alfabetización de los individuos adultos (personas de quince años de edad en adelante) que no aprendieron a leer y a escribir en los años de la indicada escolaridad inicial.

En nuestros días, la urgencia y la extensión del segundo de los dos indicados frentes ha hecho quizá ol-

vidar un poco la problemática de la otra alfabetización, de la de los niños, que es, no obstante, labor inexcusable de cada día como fundamento de la gran pirámide de la cultura, construida desde una básica culturalización en la que se incluye la totalidad de la población de un país, pasando por un adelgazamiento progresivo a medida que alcanza niveles más altos, hasta llegar a aquel en el que podemos situar a los supersabios de los centros superiores de la investigación y realización científica, técnica y artística.

Volviendo por los fueros de la alfabetización en el primer frente, el autor italiano de este libro, Ferruccio Deva, del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Turín, en versión española magnífica de A. Pulpillo, replantea la problemática técnica de la enseñanza de la lectura y de la escritura a los niños con un título bien significativo que alude no a enseñanza, sino a aprendizaje, y a aprendizaje individualizado, con lo cual hace referencia a una característica que, más que en ninguna otra materia de enseñanza o aprendizaje, se da en éste: la singularidad del proceso en función de la singularidad del sujeto. No olvidemos la frecuencia de casos en los que un alumno, de pronto, «rompe a leer», cuando nadie lo esperaba, como consecuencia de un escondido proceso de elaboración interior (sin duda en función de un ambiente cultural circundante), muy individualizado, que súbitamente ilumina el aprendizaje y lo resuelve.

En cinco capítulos, repletos de doctrina y de experiencia, el profesor Ferruccio Deva expone su doctrina y los resultados de sus experiencias, a las que hay que unir las del propio traductor, expuestas

en una «Presentación» inicial breve, densa y documentada.

El primero de esos capítulos se refiere al «proceso de aprendizaje de lectura y de la escritura». Desde el primer momento, el autor se pronuncia a favor de los que llama «procedimientos de globalización» y alude a los primeros ensayos de la metodología correspondiente a partir del siglo XVIII (Radonvilliers, Nicolas Adam, Jacotot, Dewik-Potel, M. Audan, Jacquemart, en Francia; Campe, Graffunder, Vogel y Lüben, en Alemania; Lambruschini, Rayneri, en Italia), antes de llegar, ya en nuestra centuria, a Decroly, a quien corresponde «la paternidad científica» del método global, seguido de Degan, Jonckheere, Claparède y otros. Y plantea una cuestión de gran importancia para la metodología general de la enseñanza: la de cómo ha de interpretarse la fórmula, universalmente aceptada, de «ir de lo simple a lo compuesto», que, agregamos nosotros, se completa con la de «ir de lo sencillo a lo complicado». Ferruccio distingue entre lo «simple psicológico» y lo «simple lógico», con lo que concluye que, según las aportaciones de los psicólogos de la infancia y la niñez (Piaget en primer lugar), para el niño lo simple y lo sencillo es el todo y no la parte (*Gestalttheorie*), y su conocimiento de las cosas se inicia con elaboraciones mentales de estructuras, de totalizaciones, de complejos globales que sólo más tarde podrán ser sometidos al análisis, a la descomposición en elementos cada vez más diferenciados del todo. Concretamente, para nuestro caso, en la línea de aprendizaje del niño primero está la frase, después la palabra, a continuación la sílaba y, por último, la letra oral o escrita; es decir, el método global, que se hace

método mixto de composición, descomposición y recomposición al término del proceso. Ferruccio Deva aplica a su propósito las conclusiones a que, en el caso concreto de la enseñanza de la lectura y de la escritura, llegaron Th. Simon, Meumann y Lombardo-Radice (aunque a alguno de éstos no lo cite), y a base de ellos resuelve dos problemas fundamentales: uno, si debe esperarse a que el proceso de análisis se produzca espontáneamente en los niños, o si, por el contrario, ha de favorecerse, estimularse y ayudarse esa espontaneidad; otro, el de lo que podemos llamar la «edad de la lectura», o sea, a qué edad se produce normalmente la «maduración» del sujeto para este aprendizaje. Respecto al primero, el autor, a nuestro juicio muy acertadamente, se pronuncia por la segunda solución, de acuerdo con W. S. Gay y Bruno Ciari. Respecto al segundo, basándose en autorizadas doctrinas y experiencias, sitúa entre los seis y los siete años de edad el momento del aprendizaje de la lectura y de la escritura, y así aporta un nuevo y valioso testimonio frente a posiciones como la mantenida, hace poco, en el Congreso Internacional para la Enseñanza del Idioma Español, celebrado en Madrid, por un profesor que defendía la alfabetización infantil desde antes de cumplir los tres años de edad.

Debe destacarse también en este libro la idea de que la estructura del idioma en que se haga la alfabetización tiene mucho que ver con la metodología que haya de seguirse; y respecto a ello cabe decir que tanto en italiano como en español el método global mixto encaja perfectamente con la estructura de esas lenguas, fáciles para el análisis y la síntesis con su sonoridad, su abundancia de vocales y de consonantes fricativas, etc.

En el capítulo siguiente, el autor plantea el problema de la iniciación a la escritura, cuya enseñanza, por supuesto, debe ser simultánea con la de la lectura. Después de varias experiencias que detalladamente cita, y sin dejar de tener en cuenta las opiniones de especialistas tan calificados como R. Dottrens, llega a la conclusión de que debe empezarse por usar el tipo de mayúsculas impresas, del cual se pasará a las minúsculas impresas simplificadas, para ir de éstas a la llamada escritura «script», que dejará al alumno a las puertas de una escritura cursiva personal.

Queda la cuestión de saber las facilidades o dificultades que el alumno encontrará para pasar de unos tipos a otros; pero el autor de este libro dice que sus experiencias respecto a la facilidad han superado sus propias previsiones más optimistas.

A partir del capítulo III, inclusive, Ferruccio Deva concreta más su metodología en el aspecto individualizado, a base de fichas. Se trata de cincuenta y seis fichas, cada una de las cuales contiene la figura de un objeto: luna, pera, manzana, rana, nave, oca, mesa, gallina, etc., y debajo, el nombre escrito en tipos de mayúsculas impresas, a continuación del cual hay renglones en blanco. Cada ficha se corresponde con un cartoncito completamente separado que contiene el mismo nombre impreso. La técnica de empleo es sencilla. El alumno maneja un grupo de fichas; identifica una de ellas con la que se le muestra; busca seguidamente el cartoncito que contiene solamente el nombre; recorta, letra por letra, los caracteres que componen la palabra; recompone ésta pegando las letras recortadas sobre el renglón en blanco; reproduce a continuación esas letras con un bolígrafo. La lección no debe durar más de quince minutos en las horas de clase más propicias para actividades intelectuales (entre la segunda y tercera de la mañana). Sobre una primera lección colectiva acerca del uso y elección de fichas dentro de un grupo de ellas, cada alumno individualiza su aprendizaje libremente, aunque pueda consultar con el maestro y, mejor aún, con los compañeros que prefiera. El autor subraya la importancia que tiene la selección de los nombres que han de figurar en las fichas, que deben referirse a objetos concretos del ambiente infantil. Lo cual viene a completar la doctrina de que cualquier método de enseñanza de la lectura y de la escritura (para niños o para adultos) debe apoyarse en tres fundamentos: psicología del alumno, estructura del idioma y ambiente cultural en que aquél se mueve. Una cosa que el autor no aclara es la del orden con que las fichas deben ser presentadas. Para nosotros, si uno de los fundamentos del método es la estructura del idioma, no es indiferente seguir cualquier orden; y nos parece que el obligado, en nuestro caso, es el de empezar por palabras que contengan las letras vocales unidas a consonantes fricativas, aportando en cada una elementos nuevos con

elementos conocidos y descubiertos con anterioridad, tal como aconseja nuestra experiencia de «palabras generadoras», ensayada con éxito primero en Huelva y después en toda España.

Ferruccio Deva aconseja que un gran alfabeto mural se encuentre a la vista de la clase, en el que cada alumno pueda identificar las letras que va descubriendo y con espacio para completarlo, poniendo debajo de los iniciales caracteres de mayúsculas impresas, los tipos de minúsculas simplificadas y de «script» correspondientes.

En el último capítulo, el autor recoge y describe muy detalladamente lo que llama «un experimento en tres clases elementales», en el que siguen, paso a paso, los progresos de una clase a lo largo del primer curso de escolaridad. Un primer contacto con la vida de la escuela; un despertar del deseo de leer y escribir; una aplicación de las fichas, y unos primeros resultados de dominio de los mecanismos de lectura y escritura que se produce en los meses de diciembre, enero y febrero (según los casos individuales). Después, ejercicios de dictado, de autodictado y de composición. Y, a fin de curso —del primer curso de escolaridad primaria—, de los seis a los siete años de edad normalmente, el aprendizaje queda hecho en términos de que el alumno puede utilizar en lo sucesivo las materias instrumentales aprendidas en sus estudios. Y finalmente, con gran sagacidad, el autor se refiere a «los casos de retraso en el aprendizaje» por causas intelectuales, físicas o emotivas.

De todo lo expuesto se deduce una conclusión muy importante. Normalmente, a base de una buena metodología, los niños deben aprender a leer y a escribir de los seis a los siete años de edad, en su primer curso escolar.

Cuando así no sea y las evaluaciones finales de cada año académico arrojen, en una clase, cifras inferiores a ese rendimiento, la clase de que se trate debe ser sometida a un estudio especial en todos sus factores humanos e instrumentales para rectificar o modificar los que resulten perturbadores de la normalidad.

Creemos que la editorial *Escuela Española* ha prestado un buen servicio a la enseñanza española con la traducción de este libro que todos los educadores básicos deben conocer.—JUVENAL DE VEGA Y RELEA.

IMDEO G. NÉRICI: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971. Un volumen de 528 pp., en cuarto.

La línea clásica de grandes obras de Didáctica pedagógica que viene registrando la historia de la educación se ha quebrado en numerosas direcciones al llegar nuestros días, especialmente afanosos de soluciones técnicas precisas para montar el aparato educativo, que cada día está más ligado a las planificaciones del desarrollo social y económico y cada vez se organiza y se funcionaliza más como obra de «ingeniería» sobre líneas generales de organización de empresas, tal vez porque es verdad, con extensión a lo humano y social, aquella frase de Buffon que se recuerda en el libro de R. N. Farmer, *La dirección de empresa en el futuro*: «La naturaleza no da un solo paso adelante que no lo dé en todos los sentidos a la vez». Después de los robustos pilares de la Didáctica, que van de Luis Vives a Lombardo-Radice, pasando por Ratke, Comenio, Francke, la Compañía de Jesús, Calanzan, La Salle, Port-Royal, Rousseau, Pestalozzi y otros, la bibliografía de esta materia prolifera y se enriquece, disparándose en nuestros días en una copiosa y variada producción, difícil de seguir, en la que figuran autores como Titone, Matos, Stocker, Guillén de Rezzano, los Schmieder, Ibarra, Da Fonseca, Bruno Ciari, Aebli, Anglizi, Bartolomeis, Cassani, Cassoti, Holding, Gómez Catalán, Tomaschewsky, Vidari, Aguayo, Ballesteros, Hernández Ruiz, Blanco y Sánchez y muchos más sin contar aquellos que tienden puentes entre la «Organización», como ciencia general de incalculables aplicaciones, y la problemática del «montaje» y funcionamiento de la educación y de la enseñanza. Dentro de esa impresionante proliferación bibliográfica, y ocupando en ella un lugar destacado, está la obra que comentamos de Nérici, que es, por otra parte, uno de los mejores exponentes de las aportaciones que irradian en lengua portuguesa del Brasil, uno de los más interesantes focos didácticos en la hora actual.

En dieciséis grandes apartados desarrolla Nérici su obra casi exhaustiva, en la que se equilibran las líneas tradicionales, perennes diríamos, de la Didáctica clásica con las aportaciones y puntos de vista más exigentes de nuestro tiempo. Es importante señalar, en primer término, que el primero de esos apartados se titula «Educación», en el que el autor se esfuerza

por señalar que la Didáctica no es un mero repertorio de recetas (el «librillo de cada maestrillo»), sino una técnica de «hacer» pedagógico con raíces profundas en una doctrina de la educación y al servicio de ella. La Didáctica, «ciencia y arte de enseñar» —dice— responde a la pregunta, «¿cómo instruir y educar?»; «es el instrumento y el camino que la escuela debe recorrer en su forma de acción, junto a los educandos, para que éstos se eduquen y quieran realmente educarse». Está fuera de duda —agrega— la necesidad de preparación didáctica del profesorado de nivel primario, medio y superior, y la técnica didáctica debe recordar siempre que «los procedimientos excesivamente tecnificados pasan a ser un fin y no un medio». Hay en nuestros días una necesidad urgente de cambiar la mentalidad del personal docente, del educador, «porque de nada valdrían las reformas de la enseñanza si paralelamente no se reforma esa mentalidad», que, hasta ahora, se conforma, en general, con «atribuir a la falta de base del alumno la mala enseñanza derivada de la insuficiencia didáctica de los profesores». Y uno de los aspectos de esa mentalización es la armonización entre los diversos niveles de la enseñanza (primaria, media, superior y extralase) que concurren —en expresión de Nérici— a la aceptación de la vida, a la preparación para la vida y a la reflexión sobre la vida.

En cierto modo puede decirse que, para los países desarrollados y superdesarrollados, el problema didáctico de nuestros días no es la cantidad, sino la calidad de la enseñanza, tan propugnada por la C. M. O. P. E., de la que son responsables los padres, los profesores, los directores, la sociedad. Los padres tienen unas obligaciones, que el autor señala, en relación con la mejor educación de sus hijos. El magisterio en todos sus grados necesita inexcusablemente una preparación técnica que «aceptada universalmente —apunta Nérici— para el maestro primario, se hace imprescindible, también para el profesor de escuela media y superior», y «sería imperdonable que el profesor se formase a través de los años de ejercicio de la docencia por el proceso de ensayo y error, pues está en juego el futuro de los seres humanos». El autor se detiene especialmente en la formación del profesorado de la enseñanza media (que tiene a su cargo la etapa más difícil del desarrollo humano, la adolescencia) y señala y detalla

cuatro formas posibles de esa preparación. Más adelante destaca la importancia del director escolar, más que «cerebro, corazón de la escuela», del que llega a decir que «tiene la obligación de estar siempre a disposición de sus alumnos cuando ellos lo necesiten». Y declara que «no es sólo la escuela quien tiene que preocuparse por la educación, sino todas las instituciones, toda la sociedad», con lo cual piensa evidentemente en una educación permanente que es preciso controlar y dirigir, dentro y fuera de la institución escolar.

El planeamiento didáctico general y la organización y funcionamiento de las clases en particular constituyen otro motivo de meditación y estudio en este libro, con sus tres momentos: planeamiento, ejecución y verificación, que se extiende a las actividades extraescolares, a lo que llama «orientación educacional» (adaptación del alumno al medio escolar) y a lo que denomina «orientación pedagógica» (adecuación de la escuela al alumno). Numerosos ejemplos prácticos de todo ello avaloran esta exposición en la que nos complace destacar la llamada a los docentes para que tengan la «preocupación por dialogar con los alumnos», porque «el diálogo es el mejor instrumento de educación». De la falta de diálogo, de palabra hablada en las clases, de las clases silenciosas, dice: «¡Cuántas clases están envueltas en un silencio que permite escuchar el vuelo de una mosca y que, no obstante, se hallan dominadas por la más absoluta indisciplina, ya que los alumnos están completamente ausentes del aula!».

La motivación y dirección del aprendizaje constituyen otros temas muy interesantes que el autor ataca con gran acopio de doctrina y experiencia. Los tipos de motivación (positiva y negativa, intrínseca y extrínseca, física y psicológica, inicial y de desenvolvimiento, etcétera); la distinción entre motivo, interés, necesidad e incentivo; los tipos de alumnos en relación con las motivaciones; los motivos dominantes según la edad y el sexo, en opinión de diversos autores; las fuentes y técnicas de la motivación, etcétera, son cuestiones tratadas en forma que no tiene desperdicio. Refiriéndose a la dirección del aprendizaje, el autor dice que éste «es el corazón de la Didáctica, su tarea fundamental», porque «la Didáctica organiza todos sus pasos o momentos alrededor de la dirección del aprendizaje intencional». «La dirección del aprendizaje —dice— y de la enseñanza pueden muy bien ser

considerados como sinónimos, ya que enfocan un mismo fenómeno desde diferentes ángulos. Desde el punto de vista del alumno, se trata de aprendizaje; desde el punto de vista del profesor, se trata de enseñanza. Después de distinguir entre *maduración* y *aprendizaje*, como condicionantes del comportamiento humano, estudia ampliamente los tipos, formas y leyes del aprendizaje, y detalla las normas del aprendizaje motor, emocional e intelectual, deteniéndose especialmente en el aprendizaje según la fase evolutiva, en niños, adolescentes y adultos. Esto último constituye una aportación muy interesante para los educadores primarios, medios y superiores, así como para los profesores extraescolares de la adultez a distintos niveles.

En otro apartado dedicado a «Métodos y técnicas de enseñanza», el autor se refiere a tipos de métodos, clasificación general de métodos de enseñanza, métodos de enseñanza individualizada y de enseñanza socializada, algunos métodos activos de enseñanza, técnicas de enseñanza (hasta 25 enumera y explica), lenguaje didáctico, etc. Maravilla el desmenuzamiento exhaustivo de los métodos en cuanto a la forma de razonamiento; en cuanto a la coordinación de la materia; en cuanto a la concretización de la enseñanza; en cuanto a la sistematización de la materia; en cuanto a las actividades de los alumnos; en cuanto a la globalización de los conocimientos; en cuanto a la relación profesor-alumno; en cuanto al trabajo del alumno; en cuanto a la aceptación de lo enseñado. Y respecto a esta última consideración, vale la pena meditar sobre si la enseñanza ha de tener para el alumno el valor de una verdad revelada o el de verdad encontrada; si ha de aprender antes de comprender o, por el contrario, comprender antes de aprender. Nérici equilibra y compatibiliza, huyendo de esos exclusivismos en que suelen caer todos los «ismos» pedagógicos, los métodos individualizadores y los socializadores, de cuya fusión surge la verdadera educación de la personalidad; y al exponer las «técnicas de la enseñanza» dice: «No se puede hablar en términos de técnicas viejas o nuevas, anticuadas o actuales. Todas ellas son válidas desde que puedan ser aplicadas de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del alumno. La validez de la técnica estriba en la manera, en el espíritu que la impregna cuando se utiliza». Al final de este apartado, cuando

habla del lenguaje didáctico, volviendo a una preocupación expuesta anteriormente, dice esta gran verdad: «El lenguaje es elemento esencial en cualquier técnica de enseñanza», frase que debe ser muy meditada por los modernismos de moda y de la explosión tecnológica.

Como si esa idea de la importancia didáctica del lenguaje le dominara, Nérici comienza el apartado siguiente de esta obra, dedicado al «Material didáctico», con estas palabras: «El material didáctico es, en la enseñanza, el nexo entre las palabras y la realidad». Después se refiere a los libros, para cuya evaluación explica cinco tipos de escalas; describe con gran detalle el más variado material que pueda imaginarse (encerado de diversos tipos, sala-ambiente de cada asignatura, caja de asuntos, dioramas, panoramas, demostraciones, dramatizaciones, museos, exposiciones, grabados, carteles, álbumes seriados, normógrafo, mimeógrafo, pantógrafo, franológrafo, mapas, gráficas, radio y televisión, proyecciones, discos y grabadores, etcétera). Respecto a todo ello y, más concretamente, a los medios audiovisuales, dice: «Es necesario prevenir contra las exageraciones en lo concerniente a los medios audiovisuales. Son, en efecto, eficientes medios auxiliares de la enseñanza; pero no pasan de auxiliares. Muchos quieren reducir toda la enseñanza al audiovisualismo, lo que es un absurdo... El profesor, todavía, es el principal instrumento de enseñanza del alumno, sea dirigiendo, orientando, auxiliando y dando vida a todos los medios auxiliares».

De gran enjundia es el apartado que dedica a tratar de «Fijación e integración del aprendizaje», que resume en esta frase: «No basta aprender. Es preciso elaborar lo aprendido de manera que gane mayor consistencia en el comportamiento, y de modo que éste no se pierda fácilmente por olvido». Y que ilustra con la exposición de técnicas adecuadas al propósito.

Sigue a continuación un concienzudo estudio sobre las «actividades extraclase», con sus objetivos y clasificación, que comprende 38 modalidades, y finaliza su exposición afirmando que «las actividades extraclase son el complemento indispensable para el buen funcionamiento de la escuela a fin de atender a las necesidades de desenvolvimiento de la personalidad del educando en cualquier nivel de enseñanza».

No podía quedar fuera de su contemplación tema tan interesante

como es el de la disciplina escolar. Y el profesor Nérici trata de él en todos sus aspectos, desde el de la disciplina autoritaria hasta el de autonomía dirigida, pasando por el de disciplina meramente autónoma. Expone las causas de la indisciplina escolar originadas en la sociedad, en la misma escuela, en el profesor, en el alumno (tan de actualidad en estos tiempos de inquietud universitaria), y apunta remedios que nosotros resumiríamos en pocas palabras diciendo que hay que lograr una participación y responsabilidad progresivas de los alumnos en el gobierno de los centros escolares, pasando de comunidades de obediencia a comunidades de voluntad.

Por último, Nérici estudia la «verificación del aprendizaje» con sus objetivos y tipos; y, dentro de las tendencias actuales de evaluaciones, describe pruebas de todas clases, de conocimiento y comportamiento, con los consiguientes sistemas de notas, promociones, etcétera. Y completa todo ello con atinadas reflexiones sobre ética profesional del docente y normas generales de orientación para su labor.

Consideramos que estamos en presencia de una obra de estudio y de consulta que debe figurar en la biblioteca de todos los profesionales de la educación y de la enseñanza. JUVENAL DE VEGA Y RELEA.

WERNER TRAXEL: *La Psicología y sus métodos*. Herder. Barcelona, 1970. Un volumen de 442 pp., en cuarto.

La Ciencia, concebida como proceso, como *devenir*, como llegar a ser, como saber haciéndose, como «hacer para saber», en oposición al *Arte*, que «es —se ha dicho— saber para hacer», necesita inicial y fundamentalmente, dos cosas: objeto y método; es decir, meta y medios; algún aspecto nuevo de la realidad (no estudiado ya por ninguna otra disciplina) y caminos para llegar a él e integrarlo en un sistema lógico de conocimiento objetivo y universal. Observación, hipótesis, experimentación, razonamiento inductivo-deductivo, ley y, no en todos pero sí en el mejor de los casos, expresión matemática final, porque, como decía F. Le Dantec, «no hay ciencia sino de lo mensurable», son momentos o etapas en el proceso total de la creación científica.

Bastan la existencia clara y distinta (recordemos a Descartes) de un objeto propio y la formulación de un método lógico con que alcan-

zarlo para que nazca una ciencia que, a partir de ese momento, se desenvolverá, con ritmo más o menos rápido, a cuenta de ensayos, tanteos, verificaciones, rectificaciones y conclusiones, siempre de valor relativo, porque una característica de la realidad en cualquier aspecto —como enseña Ortega y Gasset— es la de tener infinitas perspectivas desde cada una de las cuales se presenta como una verdad distinta de la alcanzada al cambiar de un punto de vista.

El profesor Werner Traxel, de la Universidad de Kiel (antes de la Escuela Normal Superior de Bayreuth y de la Universidad de Erlangen), plantea y resuelve en la obra que reseñamos toda esa problemática en relación con la investigación y el conocimiento científico de la Psicología, tendiendo un puente entre los puntos de vista tradicionales y las exigencias de las modernas interpretaciones y direcciones de la materia en Europa y América; y lo hace, como auténtico maestro, con un estilo que queda tan lejos de un hermetismo expositivo sólo para superespecializados como de una vulgarización científica, inadecuada a un sector de lectores no iniciados, pero aspirantes a penetrar en la investigación de la Ciencia psicológica.

En los diez capítulos de apretada doctrina, integrantes de esta obra del profesor W. Traxel, encontramos puntos de vista y sugerencias del mayor interés, desde unas consideraciones epistemológicas, amplias y profundas (que, a veces, nos recuerda a Bacon de Verulamio previniendo a los hombres de ciencia contra los *ídola* perturbadores, y que, en otras ocasiones, nos lleva a la formulación de los principios del pensamiento teórico, «sin los que ese pensamiento no puede tener validez»), hasta las precisiones de un hábil investigador, atento siempre a lograr lo que en este caso podríamos llamar el «experimento psicológico *químicamente* puro», es decir, la investigación del fenómeno o del proceso aislado, depurado, libre de la presencia de cualquier elemento perturbador (por insignificante que sea) que pueda alterar erróneamente los resultados. Y, en todos los casos, el autor ofrece un libro utilísimo para profesores y alumnos de Psicología a nivel superior tanto en sus estudios teóricos como en sus prácticas de laboratorio.

Lógicamente, el profesor W. Traxel empieza refiriéndose al objeto de investigación que la Psicología representa. Con ese motivo hace una breve historia de la disciplina,

desde Platón y Aristóteles, pasando por Santo Tomás, Descartes y Hume (período que otro autor llama «de gestación»), hasta llegar, a través de una infancia, una adolescencia y una madurez, al momento actual de la Psicología como ciencia independiente empírica «que aún no nos ofrece una exposición firmemente estructurada» y derivada de aquella distinción de Wolff (siglo xviii) entre *psicología empírica* y *psicología racional*. Hace alrededor de un siglo que esa nueva ciencia ha nacido, teniendo que luchar para lograrlo, como otras ciencias «menos comprometedoras» (en frase de otro autor), contra la tiranía de la Filosofía, que «nunca ha visto con agrado el nacimiento de las nuevas ciencias que serán algún día sus sepulcros». «La investigación psicológica científica empírica ha producido en cien años —dice W. Traxel— abundantes resultados concretos, muy superiores en número a los obtenidos en muchos siglos de ambiciosos esfuerzos para esclarecer la naturaleza del alma, aunque se trata de resultados correspondientes a esferas distintas.»

Es que el objeto propio de la Psicología en su formulación actual (trátase de psicofísica, de psicofisiología, de psicoanálisis, de psicología genética, diferencia o social, de psicología teórica o aplicada a la educación, a la medicina, a la publicidad, etc.) está constituido no por el *alma*, situada más allá de la experiencia, sino por las manifestaciones psíquicas observadas. «Los problemas relativos a la naturaleza del alma —dice este autor— que constituían el tema principal de la antigua psicología no pueden ser dilucidados por la moderna psicología, dado el objetivo que se ha fijado ésta. Pero tampoco han periclitado; corresponden, como antes, a la esfera de la filosofía en su calidad de ciencia universal.» Ahora se trata de investigar «cómo percibimos el mundo que nos rodea, y nos orientamos en él; cómo aprendemos las cosas, las conservamos en nuestra mente durante un cierto tiempo y las perdemos luego gradualmente; cómo pensamos y cómo resolvemos problemas; cómo reaccionamos a situaciones con emociones de alegría, miedo, ira, etc.; de qué forma estamos motivados en nuestros actos y en nuestra conducta», etc. Ahora se trata, en fin, de investigar, relacionar, interpretar, agrupar los hechos psíquicos superiores e inferiores, de conocimiento, afectivos o de tendencia, para su mejor conocimiento teórico y su más provechosa aplicación a

la conducción y al comportamiento del hombre. Y esos hechos son subjetivos, intransferibles, inexperimentables directamente fuera del propio sujeto que los tiene. Son —dice W. Traxel— *acontecidos*, procesos; sólo se dan en los seres vivos; forman parte de *las manifestaciones de la vida*; están ligados al individuo; tienen gran *variabilidad*; se desarrollan en procesos que se inician con la vida misma y terminan en la pérdida de la madurez, según la herencia y el ambiente; son hechos de psicología general o del desarrollo diferencial, o psicopatológicos o psicotécnicos, vivenciales, relacionados con la totalidad biológica del sujeto, necesidad y consecuencia de su vitalidad.

El autor se detiene a considerar especialmente la «subjetividad» de esos hechos en oposición a otros de los que predicamos su «objetividad». Concluye que esa supuesta objetividad es muy problemática. Es objetivo el árbol que está ahí fuera de nosotros; pero sería un error decir que es objetiva la percepción individual de ese árbol. Y, por otra parte, el hecho de que veamos verdes las hojas de ese árbol no nos autoriza a pensar que sean verdes en sí. Ello quiere decir que, en sentido útil para la ciencia, hay que considerar la «objetividad» simplemente como «la concordancia de los enunciados formulados por observadores distintos sobre las cosas o los procesos». Esa objetividad puede existir en los hechos psíquicos, y el autor la denomina «intersubjetividad», a base de la cual la psicología puede proceder metodológicamente como las demás ciencias experimentales. Un último hecho de experiencia que no puede explicarse por ninguna otra cosa es el «yo» «aquello a lo que siempre pertenecen los procesos psíquicos individuales», que realmente queda fuera de la Psicología, en el dominio de las especulaciones filosóficas. Quizá —pensamos nosotros— ese «yo» es lo que quería alcanzar directamente, por intuición, Bergson, que se sentía decepcionado por la psicología experimental que mata lo que pretende conocer.

Fijado el objeto de la ciencia psicológica, el profesor W. Traxel pasa a considerar el problema metodológico de la misma. Resueltamente, se trata de una metodología experimental. «Nos enteramos de las manifestaciones psíquicas mediante la observación», que define como «la aprehensión directa por la mente del fenómeno investigado mediante la percepción»; y distin-

que entre «observación ocasional» (verdadera observación) y «observación experimental» (auténtica experimentación). Pero los *métodos de observación* no son nada si no van seguidos (incluso acompañados) de los *métodos de interpretación* como son, por ejemplo, los métodos estadísticos.

El autor no puede menos de enfrentarse con el problema metodológico de la «introspección». Frente a sus detractores absolutos (Kant, Comte, Lange, Brentano, Watson), que encuentran la introspección tan imposible como sería el hecho de «asomarse al balcón para verse pasar por la calle» o el que recoge el refrán castellano de «repicar y estar en la procesión al mismo tiempo», nuestro autor la acepta, por lo menos en la forma que denomina de «introspección retrospectiva», alegando que es evidente que todo individuo sabe algo de lo que vive interiormente. Con gran finura de análisis, analiza el problema de lo que ocurre realmente cuando una vivencia pasa a ser objeto de observación para el individuo que la experimenta, y llega a la conclusión de que «en la vivencia es dado simultáneamente el conocimiento de lo vivido» y de que, legítimamente, deben distinguirse, en psicología, tres formas de observación: introspección, heteroobservación y observación corriente. Y diferencia, desde otros puntos de vista observaciones libres y ligadas, cualitativas y cuantitativas, en sección transversal y en sección longitudinal, etc.; previniéndonos, en todos los casos, contra las fuentes de error (de enfoque, de estímulo, de actitud del psicólogo, de actitud del sujeto observado, etc.); aclarando de modo especial, en la observación de las reacciones corporales, la relación entre las *manifestaciones expresivas* y las correspondientes *interpretaciones psicológicas*. Por un lado, los correlatos físicos (frecuencia del pulso, presión sanguínea, frecuencia y profundidad de la respiración, temperatura cutánea, resistencia eléctrica de la piel, etc.), y, por otro, las teorías interpretativas de la asociación, la analogía, la imitación, la compenetración, la evidencia y otras. Finalmente, en este apartado examina la problemática de la formación y clasificación de conceptos psíquicos, distinguiendo entre lo real y lo ficticio (que, por otra parte, no ha de confundirse con las hipótesis de trabajo), algunas veces útiles como lo fue la del «éter» en la física.

Con gran meticulosidad, el autor estudia a continuación los proble-

mas de la planificación y realización experimental a base de ejemplos concretos (experimentos interiores y exteriores, expositivo, causal, de prueba o «test», completo e incompleto, de vivencia y de efecto, individuales y en grupo, etc.); del valor y utilización de medios técnicos auxiliares bien para el estímulo, o para la observación y registro, sin caer en «explosiones tecnológicas» excesivas; y de la crítica de los resultados y de la posibilidad y legitimidad de su generalización.

No podía faltar en este libro la atención a la expresión gráfica y matemática de los resultados y de la formulación de las leyes inducidas, a base principalmente de la estadística correspondiente (curvas de frecuencia, medias aritméticas, medianas, módulos, desviaciones, correlaciones, fiabilidad, etcétera); y W. Traxel puede decirse que agota la materia en este aspecto ofreciendo a los estudiosos un compendio claro y exhaustivo de la misma. Claro que no podía menos de plantearse, en el capítulo dedicado a la Psicometría, el problema relativo a la posibilidad de «medir» los fenómenos psíquicos, de medir lo subjetivo. Se admite —dice— que pueda haber medida de tareas condicionadas psíquicamente; pero se comprende menos la medida cuando se trata de la intensidad de una impresión visual o auditiva y mucho menos cuando se trata de procesos, por así decirlo, más «espiritualizados» que los que caen en los dominios de la psicofísica. Es claro que la medida no es de la misma naturaleza en los hechos psíquicos que en los del mundo físico. Pero, entendida la medida como comparación de diversas magnitudes de la misma clase para determinar en cuánto difieren entre sí o cualquier coordinación de objetos o hechos que se suceden según reglas determinadas, la Psicometría es aceptable. Y mucho más si, al lado de los métodos psicofísicos de umbrales, consideramos otros como el de elección, ordenación jerárquica, comparación a pares, escala estimativa, dando lugar a la construcción de escalas, según diversos métodos que el autor examina.

Termina este interesante libro con una alusión a la «psicología comprensiva» para llegar a una «psicología explicativa» de teorías. Y en su afán de orientar hasta el final toda una investigación, incluye en un apéndice varios modelos de «redacción de documentos científicos».—JUVENAL DE VEGA Y RELEA.—

BERT F. HOSELITZ y WILBERT E. MOORE: *Industrialización y sociedad*. Presentado por José C. Castillo. Colecc. Fundación FOESSA, Serie Estudios. Ed. Euramérica, Sociedad Anónima. Madrid, 1971. 58 pp.

Ofrece una colección parcial de las actas de la Conferencia regional de América del Norte, del Departamento de Ciencias Sociales de la Unesco, sobre el tema de estudio: «Consecuencias sociales de la industrialización y el cambio técnico». Dicha Conferencia tuvo lugar en septiembre de 1960. La versión original del libro, publicada por la Unesco, apareció en 1963, con el título: *Industrialization and society*.

El prestigioso aval de la Unesco basta para realzar la seriedad y actualidad del tratamiento del tema. Colaboran autores afamados, como Smelser, Eisenstadt, Hauser, McClelland y otros. B. F. Hoselitz fue el principal planificador y organizador de la Conferencia, y W. E. Moore actuó como *rapporteur général* y coordinador de los resultados.

La relación entre industrialización y sociedad cobra especial interés entre nosotros, ya que nuestro país vive un proceso bastante rápido de industrialización, y a medida que ésta aumenta, se ve alcanzado por las consecuencias, buenas y malas, de ese proceso. La industrialización es un medio ciertamente necesario, aunque no suficiente, en orden a alcanzar la meta de un mayor bienestar social.

El libro, después del prefacio, y del prólogo a la edición española, se divide en siete partes y cuatro apéndices, que analizan diversos aspectos de la relación entre industrialización y sociedad.

La primera parte es una *introducción*, dedicada al estudio de los principales conceptos o categorías propuestos por las Ciencias Sociales para la comprensión de los fenómenos que estudia, entre los que se encuentra el fenómeno que estamos tratando. B. E. Hoselitz hace una exposición clara del estado de la cuestión. N. J. Smelser analiza los mecanismos de cambio y ajuste al cambio, ciñéndose al cambio de la estructura social en relación al desarrollo industrial y económico. Señala tres categorías fundamentales del cambio estructural de la sociedad a medida que crece en desarrollo industrial y económico: complejidad creciente, integración creciente y disturbios sociales resultantes de las discontinuidades producidas. Las tres categorías son

ineludibles una vez comenzado el proceso. La interesante aportación de Smelser posee, a nuestro entender, el valor de hipótesis, más que de teoría probada.

La segunda parte constituye un estudio de la función empresarial y su relación con la innovación económica y técnica. W. T. Eastbrook expone el papel de la inversión autónoma como motor del desarrollo, y la necesidad de crear zonas de seguridad para la inversión y al mismo tiempo favorecer la acción creativa en el campo tecnológico. D. C. McClelland enfoca la llamada «necesidad de cumplimiento», es decir, de realizar bien las tareas que se tienen entre manos para alcanzar una satisfacción personal: describe esta necesidad como el motivo principal que actúa en el crecimiento económico. Ello resulta de indudable interés, no sólo para el economista y el sociólogo, sino también para el educador.

La tercera parte está dedicada a «Consumo, ahorro, inversión»: sus relaciones entre sí y con la industrialización. Autores: S. Kutznets y P. D. Lambert. El segundo se apoya en la profunda obra de Max Weber.

La cuarta parte cubre lo concerniente a «Gobierno y Administración pública». Autores: D. E. Apter, S. N. Eissenstadt y G. I. Blanksten. La quinta parte estudia las relaciones entre «urbanización, población y familia». Autores: Ph. M. Hauser, N. Keyfitz y W. J. Goode.

La sexta parte está dedicada a «Educación y comunicación»: al impacto de ambas en la modernización y en el cambio tecnológico. Autores: C. Arnold Anderson e Ithiel de Sola Pool. El primer estudio, de Anderson, sobre la educación, tiende a subordinar los fines educativos al desarrollo económico; hay aquí un peligro de unilateralidad, pues existe un olvido del valor emergente del campo educativo respecto del campo económico o de simple bienestar material. Sin embargo, se observa un análisis profundo de la interrelación entre las formas de educación y escolaridad, por una parte, y las diferentes capas, sectores y etapas del desarrollo económico, por la otra. El autor no oculta su inclinación a propiciar amplias diferencias en las ramas educativas, entre las subpoblaciones—propiciación que, añadimos, debe ser objeto de una cuidadosa evaluación por parte de la Ética Social y la Filosofía de la Educación—.Anderson advierte también contra una

educación rígida u orientada hacia la obtención de certificados, y asimismo contra la tendencia conservadora de muchos sistemas educativos con niveles de exigencia elevados. En este aspecto, el lema propuesto es: «conocimiento contra erudición». Resumiendo: una conferencia dedicada a una sola faceta de la educación: su incidencia sobre el desarrollo económico. Esta faceta está tratada con rigor y conocimiento. De Sola Poole estudia los medios de comunicación y su papel en el desarrollo económico.

La séptima parte lleva el título: «Hallazgos fundamentales». Autor: Wilhelm E. Moore. Dilucida los hallazgos fundamentales realizados por las Ciencias Sociales en relación al tema de la Conferencia. En un capítulo posterior, hace un resumen de los resultados de los trabajos de la Conferencia.

Sobre el contenido de los apéndices, remitimos directamente al libro. Autores: Gino Germani, Francis X. Sutton, C. N. Vakil y John E. Provins.

En suma: el libro nos presenta un conjunto de estudios monográficos, de carácter científico pero fácilmente inteligible, en torno a un problema interesante, que suscita, a su vez, nuevos problemas.—
CARMEN PENELLA DE SILVA.

THEODOR GEIGER: *La estratificación social del pueblo alemán*. Presentación de Enrique Martínez López. Colecc. Fundación FOESSA. Serie Síntesis. Ed. Euramérica, Sociedad Anónima. Madrid, 1971. 256 pp.

La primera edición alemana data de 1932. La presentación de la edición española se debe al catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona don Enrique Martínez López, que expone sucintamente las obras, la vida y la generación sociológica del autor, y adjunta una valoración crítica muy objetiva del presente libro. Theodor Geiger se encuentra entre la media docena de representantes más conspicuos de la sociología alemana de los años veinte y treinta, a quienes la llegada al poder del nacionalsocialismo dispersó de sus cátedras e incluso fuera de su país. Th. Geiger continuó su labor en las Universidades de Aarhus, Upsala y Toronto.

Los trabajos de Geiger constituyen un intento de síntesis de los méritos contrapuestos de la socio-

logía «teórica», predominante en Europa, y la sociología «empírica», vigente en el área anglosajona. Puede decirse que Geiger es uno de los pocos sociólogos europeos con preferencias por la sociología empírica.

Este libro constituye el primer intento de descubrir la estratificación social del pueblo alemán y, en general, el primer ensayo de investigar la estratificación social a nivel de nación moderna, como observa E. Martín López. Con todo, el acento del libro se encuentra tal vez en la metodología. A modo de advertencia, dice el autor: «No me he enfrentado solamente con resultados, sino con el ejemplo de un método.»

Emplea la estadística como servidora de la sociografía; aquella ilumina los aspectos cuantitativos; por ejemplo, las masas de población sobre las que hay que realizar juicios tipológicos; ésta efectúa los juicios tipológicos y aporta desde un principio los patrones de la clasificación, siquiera a título heurístico: en una palabra, se reserva los aspectos cualitativos.

En la Parte I, titulada *El problema*, realiza Geiger una importante distinción entre lo que denomina *sectores de población* y lo que denomina *estratos económico-sociales*, ambos generalmente confundidos bajo el nombre de «clase» social. Los *sectores de población* son conjuntos de individuos con características económicas coincidentes (cuantía y clase de los ingresos, de la participación en la producción, rango y clase de la actividad económica, etc.). Los *estratos económico-sociales* son los intereses económicos o mentalidades que actúan como fuerzas motrices del proceso socio-económico. Geiger introduce dos novedades con respecto a la concepción marxista de «clase»: a) las estratificaciones son múltiples y se cruzan, interpenetran y modifican: junto a los intereses económicos están los intereses de parentesco, religiosos, etc.; b) cada sector de población no determina unívocamente el estrato, sino que constituye solamente un «campo típico de reclutamiento» de determinado estrato: Geiger rechaza el determinismo absoluto, obligándose así a una doble observación científica: la de los sectores de población y la de los estratos. Los sectores de población son calculables estadísticamente; en cambio, los estratos, hoy por hoy, no lo son. Los cuadros de población elaborados por métodos estadísticos

constituyen, sin embargo, posibilidades (óptimas o medias, según los casos) de expansión de los estratos: Geiger utiliza, en concreto, el censo profesional de 1925 del pueblo alemán, como base para hallar su estratificación social. Propone un método *ascendente*, que parte de la diferenciación profunda de las características de agrupación, y trabaja desde masas estadísticamente pequeñas.

La Parte II, titulada *Las bases estadístico-sociales. Descripción de la situación social*. La «descripción» constituye el primer paso, al que seguirá, más tarde (Parte III), la «interpretación».

El método ascendente de Geiger procura dar una imagen estadística muy matizada, en la cual las variantes deben permanecer reconocibles, de manera que cada masa parcial pueda ser desplazada dentro del cuadro general con arreglo a los diversos juicios tipológicos; es más, intenta, hasta donde es posible, evitar los encasillamientos de acuerdo a patrones ideales preconcebidos: «Para lograr una descripción o idea general de la situación social no busqué los elementos de población cuyo término medio respondiera más o menos a esa idea, sino que obtuve autogénicamente la descripción y la idea de cada bloque de población.» (II,1). Parte de masas parciales pequeñas e intenta reconstruir desde ellas los grupos más amplios y sus características.

En las páginas 66-73 se encuentra el cuadro I: «Cómputo en bruto», y el cuadro II: «Cómputo en profundidad», de la situación social alemana en 1925. En las páginas 74-75 se explica la relación entre ambos cuadros; sigue después una explicación más pormenorizada. Más adelante se expone el proceso del análisis estadístico, y una ojeada retrospectiva sobre los resultados estadísticos. Esta parte del libro resultará un tanto gravosa al lector, ya que el autor renuncia a ofrecer facilidades para seguirle y obtener una clara visión de conjunto.

La Parte III se titula: *Las líneas fundamentales de la interpretación. El cuadro de la estratificación*. Se abre con la distinción entre *mentalidad e ideología*. La *mentalidad* define al estrato, y constituye una disposición o actitud espiritual y anímica, una orientación vital. La *ideología* es la autoexplicación de la mentalidad, y constituye una mera superestructura, en el sentido marxista de la palabra. Las mentalidades típicas, en cambio, son «estructura» social.

En III,2, se estudian las cinco masas principales: posiciones sociales y figuras de mentalidad correspondientes: 1. Estrato «capitalista». 2. Estrato de los medios y pequeños empresarios. 3. Estrato de los jornaleros por cuenta propia. 4. Estrato de los asalariados de calificación baja. 5. Estrato de los asalariados de calificación alta (la llamada «nueva clase media»).

En III,3 se expone una crítica del concepto de clase media, ya que abarca de hecho tres mentalidades, por lo que sería más exacto hablar de «clases medias». A continuación se analizan las clases medias alemanas bajo el nacional-socialismo. Finalmente se discute el papel de las clases medias en el cuadro de la estratificación.

La parte III es de fácil lectura. El pensamiento de Geiger responde a un esfuerzo investigador que logra resultados llenos de sugerencias, aunque incompletos. — C. P. de S.

DEMETRIO CASADO: *Introducción a la sociología de la pobreza*. Colección Fundación FOESSA, Serie Estudios. Ed. Euramérica, S. A. Madrid, 1971. 360 pp.

Contiene los resultados de un conjunto de investigaciones sobre la pobreza, patrocinadas por la Fundación FOESSA, que encomendó al autor, Demetrio Casado, la preparación de este volumen. Se divide en seis capítulos y seis apéndices. Los capítulos 1 al 4 componen la primera parte: *Apuntes para una teoría de la pobreza*, en tanto que los capítulos 5 y 6 constituyen la segunda parte: *Datos sobre la pobreza en la sociedad española actual*. Esta segunda parte se apoya en seis investigaciones cuya metodología y resultados están consignados en los apéndices.

El autor estima que es conveniente estudiar por separado los diferentes tipos de pobreza y sus respectivos conceptos. Inicia su trabajo con una semántica de la pobreza y pone de relieve el problema de «la frontera de lo necesario» (capítulo 1). A continuación esboza una tipología de la pobreza (cap. 2), hasta llegar a la pregunta: ¿Qué es la pobreza? (cap. 3). Enfoca la pobreza como «situación de penuria o carencia» y como «estado de necesidad» en relación con las necesidades básicas humanas, según la clasificación de A. H. Maslow, y de acuerdo con la moderna psicología; asimismo, como fenómeno de

«marginación social». Observa que la pobreza no se encuentra acompañada en las Sociedades subdesarrolladas de una *conciencia de pobreza*. En las sociedades desarrolladas, en cambio, suele haber esta coincidencia en los afectados, y un *reconocimiento de pobreza* por parte de la Sociedad en general, lo que significa que dicha pobreza no es considerada como «estado normal» de los estratos pobres. El cap. 4 repasa una gama de teorías que responden a la pregunta: ¿por qué hay pobres? Ninguna de estas teorías, añade, puede aportar una explicación científica.

La segunda parte, sobre la situación de los pobres en la sociedad española actual (cap. 5) y las posiciones ante la pobreza, en dicha sociedad (cap. 6), se basa en datos de encuesta seleccionados de seis investigaciones (ver apéndices), y se propone dar una visión de conjunto de los resultados de las mismas.

En el cap. 5 destaca, entre otros, el hecho de que no menos del 20 por 100 de las personas dependen de ingresos inferiores a 8.362 pesetas anuales (según datos anteriores a 1967), en la encuesta «Estudio sobre la situación social de España», realizada para FOESSA, sólo un 10 por 100 de los varones activos entrevistados, y sólo un 13 por 100 de las amas de casa identificaron a su familia con la clase pobre. Se ofrecen igualmente interesantes cifras sobre la relación entre pobreza y natalidad y salud en general, pobreza y educación, pobreza y ocupación, vivienda, consumo, servicios hospitalarios, movilidad, conocimiento y utilización de las instituciones de política social. El capítulo termina con un resumen. La descripción es precisa y se mantiene al margen de toda evolución, la cual requeriría cifras comparativas con otros países.

En el cap. 6, el autor examina las actitudes y representaciones de la pobreza. «Imagen social de la pobreza»: un 90 por 100 de las respuestas identifica como pobres a individuos útiles (no calificados, principalmente), respuesta que corresponde a la moderna sociedad industrial (en la sociedad preindustrial se considera pobres sólo a quienes no pueden o no quieren trabajar). Es de notar que sólo la mitad de los consultados definen la pobreza por la penuria económica; una tercera parte la define como carencia de cultura y educación. «Distancia social»: las actitudes de «acercamiento» de la sociedad hacia los pobres son más frecuentes que

las de mera «tolerancia», y éstas más frecuentes que las de «distanciamiento». Podemos reconocer aquí una actitud social positiva. Respecto de algunas categorías de pobres, la actitud de los técnicos y licenciados es menos positiva que la de los auxiliares administrativos. Es imposible recoger aquí todos los datos sobresalientes. El capítulo se cierra con un resumen y con la ad-

vertencia de que se han medido solamente los comportamientos verbales, no las actitudes reales, bien que aquéllos pueden servir hasta cierto punto de indicadores.

Las encuestas utilizadas, sobre las que informan los apéndices, estuvieron a cargo de Amando de Miguel (cfr. apéndice D) y Demetrio Casado, Jacinto Rodríguez Osuna y otros.

Se trata, en suma, de un libro de divulgación de los interesantes trabajos de encuesta de FOESSA sobre la pobreza. Su lectura es atractiva, bien que la índole de la investigación no permite aventurarse profundamente en el campo de la interpretación sociológica. Lo principal es aquí la pureza de los hechos.—C. P. de S.