

# Bibliografía

## NOTAS CRITICAS

«Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos». Selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta. Santillana, S. A. de Ediciones. Madrid, 1977. 247 págs.

Caliente todavía el centenario de la Institución Libre de Enseñanza, el trabajo de Francisco Laporta se incluye entre aquellos que quieren evitar el supuesto homenaje a la gloriosa reliquia del pasado, porque parten del incontestable hecho de que la herencia pedagógica de la Institución y de Giner puede ser tachada de gloriosa, pero en ningún caso de reliquia. La concepción del hombre y de la sociedad sustentada por Giner podrán ser más o menos discutidas, pero sigue teniendo la vigencia con que se distingue a las opciones de la libertad. Aparte, pues, los valores más o menos permanentes de su obra, sus apreciaciones, sus denuncias, sus proposiciones, sus objetivos, reciben una sobredosis de actualidad; el atraso de varias décadas de contraeducación convierte en objetivos algunos que debieran ser ya puntos de partida. El propio Laporta al iniciar su estudio preliminar nos señala que «ahora, nosotros al indagar soluciones para los temas medulares, al preguntarnos por los medios de selección del profesorado por la autonomía educativa, por la coeducación, los exámenes, los premios y castigos, los títulos, por los trabajos manuales y su función educativa, por tantos y tantos problemas, parecemos carecer de una respuesta propia. Nuestro forzado desconocimiento de la historia nos puede llevar otra vez a repetirla. Y, sin embargo, en las obras

de Giner de los Ríos podemos encontrar respuestas plausibles para todo ello. Respuestas que algunos estimarán superadas, sin haberlas meditado, por el puro hecho de su carácter histórico, pero que en todo caso necesitan, para recibir el espaldarazo de la historia, ser discutidas, confrontadas con los hechos, y, en su caso, desechadas. Necesitan, por tanto, dejar de ser lo que todavía son: respuestas 'posibles'».

En el estudio preliminar, su autor vincula el desinterés de Giner por la acción política con las bases de la filosofía krausista asumidas por éste. Y señala la ligazón de tal concepción filósofo-antropológica con el primordial papel que ha de desempeñar la educación en la transformación —y perfeccionamiento— del hombre. Se apuntan las relaciones entre las concepciones pedagógicas de Giner y las de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, con el último de los cuales resultan más estrechas; se describen de forma general los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y se proponen a los pedagogos unas posibles líneas de investigación que desvelarían el papel puente de Giner entre la pedagogía romántica y la pedagogía actual (aunque, añadimos nosotros, no toda la actual). Posibles estudios que relacionarán a Giner con Spencer, Dewey, la pedagogía anarquista —que entre nosotros estaría especialmente representada por Ferrer Guardia—, Kerschesteiner, Decroly, Claparedo, Freinet, etcétera.

Los textos seleccionados están reunidos en seis grandes temas: 1) Los fundamentos: una concepción del hombre. 2) La función del Estado en la educación. 3) Selección y formación del profesorado. 4)

Principios generales de educación. 5) La enseñanza individual y activa. 6) Organización escolar. Y dentro de estos grandes temas aparecen textos de Giner que tratan, sin duda, de una forma más pormenorizada las cuestiones educativas: la enseñanza neutral, los exámenes, la autonomía, la educación física, etc.

Releyendo a Giner se detecta con claridad lo que es coyuntura, lo que es España de fines de siglo y principios del actual, y lo que es concepción de un sistema educativo, de una manera de educar, de la finalidad de la educación. Y produce perplejidad —como señala Laporta— «un diálogo actual con un hombre de la burguesía rondeña, nacido en 1839». Giner muere en 1915, cuando los frutos de sus esfuerzos empiezan a recogerse, precisamente a través de una institución pública como la Junta para Ampliación de Estudios, curiosamente al «gacetarse» algunos de sus planteamientos. Y es precisamente en el seno de la Segunda República —como ha señalado Molero Pintado— y en su primer bienio cuando sus ideas alcanzan mayor grado de aplicación, aplicadas las reformas desde el poder. Y es que su creencia inagotable en la educación, basada en el krausismo, según Laporta, tenía bases muy discutibles; especialmente el modelo de transformación del hombre y de la sociedad a partir de dicha educación. En el fondo latía el optimismo antropológico, el voluntarismo en la identificación de conocimiento y bondad, ilustración y buen gobierno. Algo a lo que también alude Laporta cuando nos dice que el impacto de la filosofía krausista en Giner se manifiesta en su concepción de que «la realización del bien se halla inexcusablemente unida al conocimiento del mundo; hasta el punto de que, para esa filosofía, el mal no existe, pues de existir sería un atributo del ser y, por tanto, un atributo de Dios; para los krausistas el mal es la falta de conocimiento, la ignorancia, el error. Bondad y ser enlazados inescindiblemente enlazan a su vez acción correcta y conocimiento. La soberanía de la ciencia y la soberanía de la enseñanza, los dos grandes credos que tipifican al movimiento krausista en España, tienen su última inspiración en este presupuesto filosófico».

E. G.

E. PINILLA DE LAS HERAS y R. VIDAL TEIXIDOR: «Enfermos, médicos y hospitales». («Una investigación sociológica sobre la medicina hospitalaria.») Colección de Publicaciones del Departamento de Medicina de Ciba-Geigy, S. A. Barcelona, 1977, 128 págs.

Luis Daufi dice en el Prólogo que «en estos momentos en que por fin en España se plantea seriamente la reorganización de tantos aspectos de nuestra vida comunitaria, resulta patente que uno de los sectores más necesitados de ser puestos en orden es el de los sistemas de dispensación de cuidados sanitarios. Debe procederse —todos claman por ella— a una reforma sanitaria. Necesitamos una sanidad más racional, justa, humana y eficaz». Más adelante manifiesta que «la experiencia demuestra que, en los asuntos de salud, discuten y deciden, en el mejor de los casos, políticos, administradores y técnicos. Los cuales, demasiado a menudo, se olvidan de tomar en consideración las opiniones del enfermo o del usuario de los servicios de la salud. Incluso los médicos no nos hallamos exentos del reproche de ignorar, con demasiada frecuencia, lo que piensan nuestros pacientes».

Esto sirve de preámbulo para reseñar lo que han realizado E. Pinilla de las Heras y R. Vidal Teixidor. En efecto, ambos han efectuado una investigación sociológica asentada en una encuesta sobre 325 enfermos que se encontraban en dos hospitales de Barcelona. (Uno público y el otro privado, con subvenciones públicas.) Y los autores aclaran previamente que «una encuesta por entrevista mediante cuestionario, sobre la asistencia médica a la población, debería incluir, por tanto, además de los médicos y los pacientes, los administrados u otros responsables de la organización de los centros hospitalarios». Incluso en una investigación exhaustiva sobre el tema (refieren ambos) habría que aportar datos estadísticos sobre aspectos demográficos, económicos y sociales en relación con el equipamiento sanitario, encuestas a profesionales de la medicina privada y pública, al personal sanitario que cumple funciones de ejecución o complementarias, a altos funcionarios de la Administración de los servicios médicos de la Seguridad Social y de los

centros de medicina preventiva y hospitalarios, públicos y privados, a muestras de población sin experiencia hospitalaria y a muestras de población con experiencia hospitalaria. Pero los autores expresan las dificultades financieras privadas que arrastrarían semejantes encuestas y la inexistencia en los archivos de la investigación sociológica del país de precedentes adecuados sobre los que basarse para la selección de nuevas hipótesis de trabajo o para evitar la duplicación de encuestas sobre temas ya abordados, por lo que han de limitarse a un tratamiento parcial del tema (se entrevista sólo a unos actores sociales, en este caso los enfermos) y que, simultáneamente, resulta ser general en sus finalidades de conocimiento de la realidad.

El libro se divide en varios capítulos. La asistencia médica anterior a la hospitalización es uno de ellos y en él se analiza la afiliación o no a la Seguridad Social de los pacientes y la asistencia médica pública y privada. En este sentido los autores refieren que, según la encuesta, «siempre las mujeres (y algo más marcadamente las mujeres catalanas nativas, aunque la diferencia porcentual sea pequeña y no alcance significación estadística) se orientan algo más hacia el recurso del médico privado, y son predominantemente las mujeres quienes dan las respuestas que hacen descender los porcentajes de recurso a la Seguridad Social en casos graves». La hospitalización es otro capítulo de la obra de Pinilla y Vidal Teixidor. Y en él se comprueba dónde se realizó, si es que la hubo, la hospitalización anterior del paciente y qué criterios se han tenido en cuenta para la elección del hospital (quién tomó la decisión, en qué motivo se fundó la elección del hospital y cómo se desarrollaron los trámites de ingreso en el mismo). El capítulo tercero trata de la organización hospitalaria, de la autoridad y los derechos de los enfermos. Y el capítulo cuarto estudia la heteronomía («estado de la voluntad que toma del exterior de ella misma... en las reglas sociales el principio de su acción») y dependencia de los enfermos.

El libro incluye una explicación de la metodología utilizada y unos apéndices

muy interesantes, concretamente el titulado «Hablan los propios enfermos».

F. D. L.

ROBERT A. NISBET: «Cambio social e historia; aspectos de la teoría occidental del desarrollo». Barcelona, Editorial Hispano-Europea, 1976, 329 págs.

Es evidente que la idea del cambio está inmersa en todos los planteamientos de nuestro tiempo, cualquiera que sea el particular enfoque en que se sitúen. Nada permanece estático, todo evoluciona, y, según nuestra particular percepción, a un ritmo superior a cualquier otra época pasada. Pero, ¿es esto cierto?, ¿o estamos aplicando a nuestras vivencias algún oscuro mito heredado de nuestro pasado ancestral? Y, en todo caso, ¿es efectivamente privativo de nuestros días el fenómeno del cambio?, ¿o, por el contrario, el cambio es consustancial a la historia del hombre? ¿Significa progreso o es degenerativo como sugieren algunos a la vista de aparentes signos de un entorno vital decadente? ¿Hay alguna meta al final o atravesamos simplemente alguna fase de un círculo eterno? Apasionante y trascendental tema al que se aplica en esta obra la penetrante percepción y la amplia erudición del profesor Nisbet.

El libro, en buena parte, es histórico, tal como afirma el autor: la historia de la idea del cambio a través del pensamiento occidental. Pero supera este marco para constituir un agudo análisis de la evolución del pensamiento del hombre occidental desde los albores de la cultura griega hasta la actualidad. Figuras tan distintas y alejadas como Hesiodo, Platón, Aristóteles, S. Agustín, Kant, Darwin, Comte, Marx, Talcott Parsons, Smelser o Marion Levy son contrastadas en facetas inéditas de sumo interés.

Desde la percepción por el humano de los ciclos vitales y su aplicación por analogía a su fenomenología propia, en lo que Nisbet llama la «metáfora del crecimiento», la idea del crecimiento, la idea del desarrollo, domina el pensamiento occidental. Esta idea introdujo en épocas muy tempranas en la filosofía europea occidental presunciones y prejuicios relativos al cam-

bio social que en ningún momento han dejado de ejercer una profunda influencia en la contemplación por parte del hombre occidental del pasado, el presente y el futuro. En su formulación más antigua, en Grecia, la metáfora y la analogía dio lugar a la idea de ciclos repetitivos de desarrollo. En el siglo V, San Agustín, sin abandonar esta idea, que había persistido hasta entonces, la modificó. Aparece así el concepto cristiano del cambio, conocido como *épica*, que es cíclico como en la idea griega, pero sin repetición. Mil doscientos años más tarde, en el siglo XVII, la analogía, aún popular, sufrió otra modificación; esta vez para introducir la idea moderna del progreso lineal con la visión de una humanidad sin vejez ni declive, con un conocimiento cada vez mayor en perspectiva.

Estas concepciones trascendentales, sin embargo, son sólo una parte de la herencia de la metáfora. De ella proceden bien las concepciones de «modus operandi» del cambio social. Esto es, la noción del cambio como un proceso natural, inmanente, continuo, direccional, necesario, diferencial y uniforme. De este conjunto de presunciones emergió la teoría conocida como del desarrollo social o evolución social. En sus elementos esenciales, esta teoría es, pues, muy antigua en el pensamiento occidental y constituye tanto una parte de la filosofía de Aristóteles o Lucrecio como de la ciencia social de Comte, Marx, Spencer o Tylor. Esta teoría, sucintamente enunciada, es, a juicio del autor, un modo de disponer los materiales del presente y dotar estos materiales del conjunto de atributos de cambio lento, gradual y continuo.

En toda la historia de la metáfora del crecimiento ha existido, por otra parte, una distribución consciente entre crecimiento o desarrollo, por un lado, e historia, por otro. El desarrollo es concebido como un proceso natural y autónomo de cambio en algún ente persistente. La historia, por el contrario, es considerada como un registro de lo singular, lo fortuito, lo externo. Además, ciertas preguntas características han formado la metodología habitual del estudio del cambio social. Preguntas que inevitablemente se han referido a orígenes, etapas y propósito o finalidad última del cambio.

Estas presunciones y preguntas todavía persisten. Ninguna perspectiva nueva, ningún nuevo conjunto de presunciones y preguntas relativas al cambio histórico han sustituido a las antiguas. Ciclo, *épica* y progreso tienen la misma relevancia hoy que en el pasado. Para Nisbet tiene el valor únicamente de lo que es: una simple metáfora. Su utilidad está determinada por la distancia cognoscitiva del objeto al que se aplica. Cuanto mayor, más general, abstracto y distante en experiencia sea el objeto, mayor podría ser la utilidad de la metáfora. A la inversa, cuanto más pequeño, más concreto, limitado y empírico sea nuestro objeto, menor ha de ser la utilidad que nos reporte.

P. de B.

ADALBERTO FERRANDEZ y JAIME SERRA-MONA: «Aspectos diferenciales de la educación». Barcelona, CEAC, 1977, 329 páginas.

En su «Principio de Pedagogía Sistemática», el profesor García Hoz señala, como objeto de la pedagogía diferencial, el estudio de: «a) cómo diversos estímulos educativos, actuando conjuntamente, forman un tipo de educación especial; b) la diversidad de las características individuales, pero no en un solo individuo, sino en un grupo, puesto que en el caso contrario tendría que hablarse de pedagogía personal».

«Aspectos diferenciales de la educación» atiende a este doble objetivo. Pero además cubre una tercera meta, determinada sin duda por la naturaleza de parte del público a que va dirigida: los estudiantes. Este tercer objetivo es la didáctica de una disciplina con un lugar tan importante dentro del ámbito educativo como es la pedagogía diferencial. Por ello esta obra no se limita a los aspectos meramente descriptivos de la realidad educativa desde la especial óptica en que se sitúa, sino que procura incardinarse dentro del conjunto de las ciencias de la educación, justificando su específica posición y desarrollándose con arreglo a un método previo y premeditadamente preconcebido.

En este sentido, en la introducción con que se abre el libro, los autores comienzan

por afirmar su postura en la amplia controversia sobre la naturaleza de las ciencias de la educación. Cuatro son las posturas usualmente mantenidas: a) la pedagogía general es la única ciencia de la educación (Manzганиello, Planchard...); b) hay otras ciencias de la educación, pero la pedagogía general es el tronco principal del que las demás son ramas adjetivas (García Hoz, Nassif...); c) existe todo un conjunto de ciencias de la educación, independientes entre sí, cuya vinculación procede únicamente de la identidad de su objeto formal (Clausses, García Garrido...), y d) cualquier disciplina que directa o indirectamente se relacione con la educación es merecedora del título de ciencia de la educación (Debesse-Mialaret e Inif-Dovero...).

Ferrández y Sarramona se manifiestan decididamente partidarios de la tercera postura. Para ellos, dentro del conjunto de ciencias de la educación —teleológicas, ilustrativas, condicionales, aplicativas y normativas—, la pedagogía diferencial se incluye en este último grupo conjuntamente con la pedagogía general. Ambas se encuentran en ese «punto de síntesis eminentemente normativo» donde «converge todo el proceso educativo», pero mientras las normas de esta última son generales, las de aquélla, la pedagogía diferencial, son diferenciales. La «amplitud de educandos» que cubren uno y otro tipo de normas es clave de la distinción.

«No hay duda de que los hombres difieren entre sí y estas diferencias se dan en el plano cuantitativo y cualitativo», dicen los autores, «pero —continúan— también es cierto que los hombres pueden agruparse de acuerdo con algunos criterios: raza, sexo, edad, inteligencia, etc.; de esta forma se encontrarían grupos homogéneos en una característica a la que separadamente se podría aplicar una normativa pedagógica». Si, como es el caso, las conclusiones de esta normativa son universalmente válidas, no hay duda de que nos encontramos ante una ciencia, una ciencia de la educación. Así pues, la pedagogía diferencial es una ciencia de la educación cuyo objeto es «el estudio de sectores de personas agrupadas de acuerdo a una característica y que poseen un círculo de estí-

mulos y situaciones que no sirven para otro grupo distinto». Los criterios de distinción respecto de la pedagogía general ya están señalados. En cuanto a la pedagogía especial y a la pedagogía personal, la distinción se basa en que esta última se refiere al individuo particular y no como integrante de un grupo y la primera tiene por objeto grupos, pero grupos caracterizados por alguna anormalidad.

Caracterizada así la naturaleza de la pedagogía diferencial, los distintos capítulos de la obra van exponiendo la realidad educativa actual, centrándose en los distintos tipos de acción educativa que se realiza para cada uno de los grupos diferenciados, bien en razón de los sujetos a que se dirige o de la naturaleza del estímulo. Así, tras un primer capítulo donde se aborda el tema de las diferencias individuales —sus causas y las variables críticas que inciden en las mismas—, se dedican sendos capítulos a la educación preescolar, a la educación básica, a la educación secundaria, a la formación profesional, a la enseñanza superior, a la educación paraescolar (acción formativa e influencia de la televisión, la radio, el cine y la lectura), la educación familiar, las diferencias debidas al sexo, el problema del bilingüismo y la pedagogía especial (dos capítulos).

El esquema general adoptado para cada uno de estos capítulos supone un generoso esfuerzo para abarcar los antecedentes históricos, la problemática pedagógica particular de cada uno de ellos y las respuestas actualmente ofrecidas en la educación comparada.

P. de B.

CRISTINA CASTILLO, MARIA DEL CARMEN FLORES, JUAN MANUEL MORENO, MARIA LUISA MUÑIZ, JOSEFINA RODRIGUEZ y JOSEFINA UNTURBE: «Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización». Ediciones CEAC. Barcelona, 1978, 254 págs.

La educación preescolar se va configurando progresivamente como un nivel edu-

cativo autónomo, con sus objetivos y sus estructuras. Varias son las razones que explicarían su impulso y su creciente importancia en las últimas décadas. Los avances de la psicología han demostrado cumplidamente la singular trascendencia en la configuración de la personalidad y en el desarrollo de las potencialidades del ser humano, que de no ser aprovechadas lastran su futuro. Por eso el inicio de la escolaridad obligatoria tiende a situarse en edades cada vez más tempranas, aunque algunos países, como en nuestro caso, no obliguen a la escolarización hasta los seis años. No se trata ya, además, de retener durante unas horas a los niños por causas meramente externas, como podría ser la de facilitar el trabajo de los adultos, sino de educarlos, de iniciarles en el proceso de comprensión, adaptación y socialización con una pedagogía específica. Dicho de otra forma, al niño no hay que cuidarlo, retenerle fuera de casa durante parte de la jornada, hasta los cinco o seis años, sino educarlo, con lo que el papel de la familia como institución educadora deja de ser exclusivo hasta la entrada en el nivel elemental. A nadie se le oculta, por otra parte, que la mayoría de los más reconocidos pedagogos han dado una singular importancia a ese período y han trabajado frecuentemente con colectivos de esa edad.

Hay, sin duda, otras razones. En la medida, siempre discutida, de las posibilidades correctoras de la desigualdad que la educación contiene, éstas son mayores cuanto más pronto ingresen los niños en un mismo sistema educativo. Por ello las actuaciones en favor de la igualdad de oportunidades, en favor de una educación compensatoria y personalizada, consideran a la educación preescolar como el nivel fundamental sobre el que se debe operar.

El libro que reseñamos, coordinado en su elaboración por Jaume Sarramona, explica así la importancia de esta educación preescolar: «Son varias las razones que le abonan. Hay razones de índole psicológica: incidencia de los ejercicios psicomotrices sobre la evolución de la inteligencia; de índole social: desarrollo y consolidación de la capacidad de establecer relaciones interpersonales con los iguales; de índole académica: preparación para la

escolaridad elemental obligatoria, y también razones de tipo socioeconómico: la mujer trabajadora precisa dejar sus hijos en las instituciones preescolares mientras realiza su jornada laboral. Todo ello justifica sobradamente la atención que merece esta etapa de la educación y el desarrollo progresivo que alcanza en todos los países avanzados». Hay que significar que la educación preescolar exige una importante inversión y requiere afrontar unos elevados costos, por lo que sólo es afrontada por aquellos países que poseen recursos o que desarrollan una política social progresiva, incluyendo en ella —claro está— la educación.

El libro nos define y delimita qué se entiende por educación preescolar, cuáles son sus objetivos y qué organismos de carácter internacional están específicamente dedicados al niño y a su educación, para a continuación ofrecernos un rápido panorama de los rasgos fundamentales de las pedagogías —y pedagogos— más conocidas. Casos de Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi, así como los españoles Montesinos y Manjón.

Sería excesivamente prolijo enumerar los temas muy distintos que en el libro se tratan, todos ellos, sin embargo, vinculados y coordinados en relación al tema central de la educación preescolar. Señalemos, sin embargo, los capítulos en que se divide. Aparte de lo ya señalado, y a continuación de ello, se tratan las cuestiones de la «planificación y organización de las actividades educativas en la educación preescolar»: «El juego en el niño de edad preescolar», «Educación y expresión en el niño preescolar», «El lenguaje en el niño preescolar. Lectura y escritura», «Iniciación de las disciplinas académicas en el niño preescolar» y «Características materiales y organizativas del centro preescolar».

Es un libro que puede resultar de gran utilidad práctica para quienes trabajan en este nivel educativo. Porque es en este nivel donde se ha de ser más pedagogo que profesor y los sistemas educativos tienen que esforzarse en preparar específicamente un tipo de profesionales de la enseñanza adecuados al mismo.

E. G.

E. GARCIA MANZANO, J. DEL ROSARIO DOMINGUEZ, J. PEREZ GONZALEZ, JOSEFINA UNTURBE y J. VICENTE BOSCH: «Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar». Ediciones CEAC. Barcelona, 1978.

En el prólogo del libro se señala que «los estudios actuales de la psicología han desterrado definitivamente la imagen del niño como adulto en miniatura. Sabemos que el ser humano evoluciona a lo largo de un proceso integral y continuado, de manera que en cada momento tiene unas peculiaridades específicas, propias de la edad cronológica, de las características genéticas y de la influencia social recibida». El conocimiento de las características biológicas, psicológicas y sociales es imprescindible para el profesor de preescolar. En esta etapa, con mayor motivo que en la siguiente, la educación se ha de adaptar a las necesidades e intereses de los niños como garantía de eficacia y ello no es posible sin antes saber cómo son esos niños. Añaden los autores: «En este libro presentamos las líneas generales de la personalidad del niño preescolar en las dimensiones citadas».

El primer problema que plantea la educación preescolar es determinar qué período ocupa en la vida del niño. Como se dice en la introducción del libro que reseñamos, «el niño, desde su concepción hasta que alcanza la edad adulta, es un ser individualizado, destinado a crecer y desarrollarse física, intelectual, afectiva, social y espiritualmente. Este desarrollo y maduración lo efectúa a través de lo que de una manera artificiosa se han llamado etapas o períodos de la infancia, que son las siguientes:

- Primera infancia: el período comprendido entre el nacimiento y los dos años.
- Segunda infancia: de los dos a los seis años.
- Tercera infancia: de los seis a los doce o catorce años, en que se inicia la pubertad.

La edad preescolar es precisamente la que corresponde a la segunda infancia, o sea, el período comprendido entre los dos

y los seis años, o más concretamente, la edad preescolar abarca el segundo, tercero, cuarto y quinto cursos de la vida del niño». (Este es el criterio, por lo demás, expresado en la Ley General de Educación, que divide la educación preescolar en dos etapas: jardín de infancia y escuela de párvulos). Sin embargo, y a pesar de la opinión de los autores del libro, hay que señalar que en otros países la educación preescolar comienza a los dos años y medio o bien se estima que debe durar hasta los siete años.

Y una vez planteado este problema hay que abordar ya cuál es la estructura del libro. En él se contemplan los aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales del párvulo y también se analizan las relaciones familia-centro.

En relación a la biología del preescolar, J. Vicente Bosch, que es el que ha estudiado esta faceta del párvulo, hace especial hincapié en la educación sanitaria de los padres, y especialmente de la madre, ya que «es fundamental para el hogar y trascendental para la vida y salud de los hijos». La educación sanitaria ha de evitar que se transmitan de generación en generación errores de la sabiduría popular y ha de iniciar al niño en los hábitos higiénicos para que crezca en las debidas condiciones: los hábitos higiénicos «una vez establecidos no se olvidan más». Bosch refiérese también a las enfermedades típicas del párvulo (enfermedades infecciosas por virus: sarampión, escarlatina...; enfermedades bacterianas: tos ferina, difteria...; enfermedades parasitarias...). Y alude a las enfermedades evitables: tuberculosis, difteria, tétanos, tos ferina, poliomielitis, viruela, fiebre tifoidea... Enfermedades, en fin, que se pueden evitar sujetando al niño al calendario de vacunaciones establecido.

La vida psíquica del párvulo es abordada por J. del R. Domínguez y J. Pérez González, que siguen a J. Piaget en el sentido de dividir la secuencia del desarrollo intelectual infantil en estadios o períodos de edad. El primer estadio, así, es el del pensamiento sensoriomotriz, que se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. El estadio del pensamiento simbólico se origina desde la edad del año y medio hasta los cinco. Desde los cuatro a los

ocho años se produce el pensamiento preoperacional. El pensamiento operacional se forma en torno a los ocho años y la aparición de las operaciones formales tiene lugar a partir de los once años.

La lógica infantil caracterízase por el egocentrismo, esto es, una confusión básica entre el yo y el no-yo, lo que supone que «el niño no ha adquirido aún claramente la conciencia de sí mismo». Y una de las características del pensamiento egocéntrico es el sincretismo, esto es, que «el niño, cuando comienza a desarrollarse su inteligencia, procede por analogía inmediata», «es un tipo de pensamiento o percepción que capta a la realidad en esquemas globales» o que se caracteriza, según Piaget, por «la tendencia a relacionar todo con todo». También los citados autores estudian en su trabajo el aprendizaje [«capacidad para extraer una consecuencia, de asimilar una enseñanza (que) constituye el núcleo de la formación de la experiencia y viene dado gradualmente en todos los niveles funcionales y en cada grado de conciencia»] y sus leyes (de la disposición, del éxito y de la frecuencia, siguiendo a Thorndike) y abordan las anomalías psíquicas del preescolar: miedo, celos, rabietas, ansiedad de separación, enuresis... y anomalías de lenguaje (mutismo, tartamudeo, afasias...).

Los mismos autores, J. del R. Domínguez y J. Pérez González, han analizado la vida afectiva del párvulo. Y en primer lugar se han preguntado si es posible o no hablar de la personalidad del niño pequeño: «seguramente no. Más bien tendríamos que estudiar el desarrollo de sus reacciones emocionales y de su afectividad elemental...». Así el desarrollo emocional es «el resultado de una compleja interacción de las variables de maduración y de aprendizaje. La maduración es importante en la determinación de las reacciones físico-motoras asociadas con diversos estados emocionales, y el aprendizaje determina los ejemplos de estímulos que hacen posible la aparición de reacciones emocionales». Para J. del R. Domínguez y J. Pérez González el desarrollo normal de la afectividad se produce en varias etapas, que los autores cifran en seis. Los autores refiérense, igualmente, al desarrollo anormal de la afectividad, a las consecuencias que pueden originar las

carencias afectivas de los padres en los niños y a las conductas escolares, muy distintas, de párvulos que vivan en un hogar armónico, desarmónico, disociado...

Josefina Anturbe y Emiliana García Manzano estudian aquí la vida social del párvulo. Para ellas «todas las investigaciones realizadas... vienen a confirmar la tesis de que los dos más importantes condicionantes del desarrollo personal del individuo son la herencia y el medio, así como las interacciones que se dan entre ambos». En este sentido, «el ambiente consiste en la suma total de estímulos que el individuo recibe desde el momento de la concepción hasta el de la muerte». «Para el preescolar la mayor parte de los estímulos ambientales vienen canalizados a través de la familia y del jardín de infancia-parvulario». Y así las autoras descubren el concepto, estructura, funciones y dinámica de la familia y su influencia en la conducta infantil. El niño se ve afectado por el nivel cultural de la familia, por su nivel socio-económico, por las condiciones y dimensiones de la vivienda familiar, por el barrio, por sus amigos, por el centro preescolar al que asiste, por las «mass media»... Está claro que todos estos factores pueden coadyuvar a suscitar anomalías psíquicas del preescolar e inadaptaciones (sobre las mismas se extienden las autoras).

Finalmente, E. García Manzano trata el sugestivo tema de las relaciones familia-centro desde la perspectiva de que el centro debe de constituir una comunidad escolar, abierta, y no constituirse en coto cerrado de los enseñantes y sometido a un funcionamiento democrático. En esta línea los contactos docentes/padres de alumnos son absolutamente imprescindibles, concibiéndolos dentro del amplio marco de la gestión democrática de la enseñanza.

El libro está escrito con claridad, es ameno y su lectura es recomendable no sólo a los profesionales de la enseñanza, sino también a los padres, que pueden encontrar en él muchas sugerencias y orientaciones. Es evidente que en un contexto democrático —que se está constituyendo ahora en nuestro país— la educación, en sus contenidos y en su gestión, debe plantearse de forma muy distinta a

como se enfoca en un régimen autoritario. Y ello debe reflejarse en que en una democracia los niños han de ser educados en la libertad y para la libertad, lo que implica inculcarles, simultáneamente, el adecuado sentido de la responsabilidad.

Una última reflexión: ¿no descuidamos los adultos con frecuencia a los niños y su mundo?

F. D. L.