

**VALORES DEL CUERPO EDUCANDO.
ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO Y EDUCACIÓN**

E. Gervilla

Herder, Barcelona, 2000

La palabra “cuerpo”, sin calificativo alguno, alude lo mismo a la materia animal que a la carne humana, viva o incluso muerta. El lenguaje es así tan necesario como plural, genérico, o ambiguo –según se entienda–, por lo que necesita precisión y clarificación. Con toda razón Heidegger escribió: “*el lenguaje es la venida, a la vez esclarecedora y veladora, del ser mismo*”.

Sin esta labor previa de clarificación, la acción educativa se hace imprecisa y, por tanto, sin la claridad adecuada para descubrir el sentido de lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos. Es éste uno de los objetivos que pretende el presente libro. En efecto, desde la antigüedad hasta la actualidad –como expone el autor a través de sus once capítulos– el ser humano se ha definido con el sustantivo “animal”, un singular animal adjetivado, en sus múltiples caras o rostros, como “animal racional”, “animal político”, “animal simbólico”, “animal religioso”, “animal que ríe”, “animal que habla”, “animal interrogante”... Un animal, en expresión de Zubiri, que trasciende su propia animalidad.

Esta singular nota “trascendente” ha sido y es la explicación, ocupación y preocupación del ser humano por su cuerpo. Una permanente pregunta y un constante problema que ha recibido, a través de la historia de la filosofía, variadas respuestas y múltiples soluciones. Desde la concepción platónica de “*cuerpo cárcel o tumba del alma*” hasta la famosa, internacional y hasta olímpica canción “*dale a tu cuerpo alegría Macarena*”, las valoraciones sobre este objeto y sujeto han sido variadas y hasta antagónicas. Y la educación, que siempre sigue el sentido del valor, ha encontrado en las múltiples valoraciones históricas del cuerpo la misma fuerza e importancia formativa.

Hoy, en todos los ámbitos de la educación –formal, no formal e informal– el cuerpo, como sabiduría milenaria, siempre ligado al desarrollo personal, continúa siendo un valor de permanente actualidad. A ello obedece la especialidad de Educación Física en los estudios de Magisterio (LOGSE), las recientes creaciones de las Facultades de la Actividad Física y el Deporte, la proliferación de gimnasios, de salones y centros de belleza, los estéticos modelos de presentadores/as en TV. acorde con los cánones de belleza vigentes, los cuerpos “perfectos” de las revistas del corazón, de la literatura erótica, de las películas o de las canciones. Y hasta hay quienes enferman y mueren (anorexia) debido a la obsesión por su cuerpo.

Este cuerpo, sin embargo, en todos estos ámbitos educativos, siendo *un mismo cuerpo, no es el mismo*. De diverso modo, y desde sentidos distintos y valoraciones, se ocupan del cuerpo el profesor de educación física, el cirujano, el esteticista, el deportista, la pornografía o cualquier Instituto de salud... Por lo que la educación del cuerpo necesariamente ha de ir precedida de la clarificación y concreción desde la cual abordamos el *mismo y distinto* cuerpo. De lo contrario, la ambigüedad del contenido se presenta ya, desde el inicio, como problema y obstáculo a la acción educativa. Es imposible educar sin unos objetivos o metas claras y precisas.

Clarificar o poner luz y orden ante la pluralidad ha sido una tarea de siempre, por cuanto el ser humano, en su búsqueda permanente de la verdad y del bien, se ha encontrado con los obstáculos a sortear de la confusión, de la obscuridad, de los múltiples sentidos de las palabras y expresiones. Tal situación es hoy aún más patente y preocupante al ser los medios de comunicación más intensos y poderosos, pues la pluralidad, que ellos manifiestan, se torna frecuentemente pluralismo confuso, campo abonado para las medias verdades, la manipulación y el adoctrinamiento.

El título del presente libro, *los valores del cuerpo educando*, quiere ser un reflejo y expresión de su contenido: los múltiples valores y valoraciones del bien/cuerpo y su incidencia educativa. El valor se ha entendido aquí, entre otras posibles acepciones posibles, como *cualidad* o también como el *sentido apetecible* del ser, esto es, estados de perfección del cuerpo, más allá de la realidad, que nunca se alcanzan del todo. El bien/cuerpo queda así declinado, *calificado* o multiplicado en variados sentidos –apetecibles y/o rechazables– sin que filósofo alguno, corriente de pensamiento o época histórica pueda agotar la riqueza de sus múltiples rostros, valores o aspectos, cuyas cualidades han interesado, desde siempre, a los humanos. Así, la antigüedad greco romana, el cristianismo, la modernidad o la postmodernidad han indagado, tras las huellas del cuerpo, sosteniendo el sentido o rostro del mismo más estimable y valioso. Y, al ocuparse de la educación del cuerpo, ha optado por el término *educando*, y no educable, por entender que la educación ha de ocuparse más de la conciencia íntima de nuestro cuerpo vivido (educando) que del cuerpo objetual (cuerpo educable).

La intención del profesor Gervilla en este trabajo es filosófico y educativo, (“saber para hacer”). Pregunta y se pregunta *qué es el cuerpo humano*. Y lo hace a quienes durante siglos, y desde diversas concepciones antropológicas, han reflexionado sobre este tema y problema, buscando siempre la respuesta más adecuada a esta compleja pregunta.

Para conseguir tales objetivos y dar respuesta a la pregunta, el contenido del presente libro se divide en dos grandes partes que abarcan once capítulos. Los siete primeros (1ª parte), se ocupan de los sentidos y valoraciones dados al cuerpo según los distintos momentos históricos, así como de sus implicaciones educativas: *el cuerpo contra el alma*, *el cuerpo caído y redimido*, *el cuerpo carne y manifestación*, *el cuerpo existencia singular*, *el cuerpo cerebro* y *el cuerpo postmoderno*. Los cuatro siguientes (2ª parte), estudian la relación entre el valor cuerpo, la cultura y la educación predominantes hoy en la educación formal e informal, esto es en la escuela y en la calle. El capítulo once, por medio de dos pruebas (*tests*), quiere ofrecer, a alumnos y profesores, un instrumento científico para conocer los valores de la personas y la fuerza de las distintas valoraciones del cuerpo halladas en los diversos momentos históricos.

Las múltiples notas a pie de página pretenden ofrecer una doble lectura del texto: una más rápida, genérica y ágil, si se prescinde de tales llamadas aclaratorias; o bien, otra más detenida, analítica y profunda, si así se desea. Los abundantes gráficos, cuadros y esquemas hacen más fácil, intuitiva y agradable la lectura. ¡Ojalá, al finalizar, el lector, además del saber, haya gozado del buen sabor de la sabiduría, de un saber acompañado de sabor!

Teresa LARA MORENO

MARIANO CARDERERA Y POTO. ORÍGENES Y DESARROLLO DE SU PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Mª Jesús Vicén Ferrando

Instituto de Estudios Altoaragoneses, Huesca, 1999

El libro escrito por Mª Jesús Vicén sobre la obra y el pensamiento pedagógico de Mariano Carderera y Potó no sólo nos descubre una interesante personalidad de la Pedagogía española, muy valorada en su tiempo por el magisterio español, sino que nos sitúa ante un trabajo de investigación realizado con un gran rigor científico, para el que la autora no ha ahorrado esfuerzo, trabajo continuado y capacidad de análisis. El contenido de la obra se halla constituido por dos partes, aparentemente bien diferenciadas, pero que configuran un todo, en el que, además del análisis de la obra de esa figura singular –oriundo de la capital oscense y primer director de la Escuela Normal Seminario de Maestros de aquella ciudad–, se busca penetrar en el ambiente, en las dificultades y en

BIBLIOGRAFICAS

el desarrollo progresivo de una parte de la política educativa que durante la segunda mitad del siglo XIX afectaría, entre otros ámbitos, a la primera enseñanza, a las Escuelas Normales y a la Inspección.

Como con gran precisión señala en el prólogo el profesor Buenaventura Delgado, Mariano Carderera unió a su ejercicio como director de la Escuela Normal de Huesca y posteriormente de la de Barcelona, sus numerosos cargos en la Administración, hechos ambos que le iban a permitir un conocimiento muy directo de la realidad educativa de España –no debemos olvidar las peticiones que frecuentemente se realizaban desde aquélla a ciudades, villas y poblaciones menores para conocer el estado de la enseñanza y los escritos que, en ocasiones, las propias comisiones de instrucción primaria o personas en su calidad de ciudadanos particulares, dirigían a los organismos correspondientes, lamentando la situación escolar existente, señalando causas de los escasos resultados de la enseñanza, proponiendo actuaciones de mejora. Todo esto permitía a personas preocupadas por la mejora de la instrucción pública y que ocupaban cargos en la referida Administración, como era el caso de Carderera, contrastar y hacerse una idea global y profundamente real de la situación educativa del país. Las posibilidades de que dispuso para realizar un diagnóstico, para plantear mejoras y para estimar las limitaciones existentes pudo transmitir las a través del influjo directo que ejerció sobre las Escuelas Normales y sobre el magisterio primario y mediante la difusión de sus ideas y conocimientos plasmados en sus numerosas publicaciones, de las que se realiza en este libro una relación exhaustiva.

Una importante aportación de esta obra es el análisis de una faceta de la personalidad de Mariano Carderera, no muy frecuente en la época: su actividad y proyección fuera de nuestras fronteras. Sus estancias en países europeos, la asistencia a congresos y exposiciones internacionales, la relación personal con autores muy destacados del pensamiento educativo de su tiempo, le permitió ampliar sus conocimientos sobre la educación, sobre los sistemas educativos, sobre instituciones escolares algunas de las cuales podían considerarse modélicas. Esta incansable actividad le dio una visión que es en parte lo que permite a M^a Jesús Vicen realizar un análisis tan rico sobre la posición del autor ante temas, ya en su tiempo relevantes. Bien es verdad que, como la autora advierte, siempre estará presente en sus juicios y enfoques su formación inicial filosófico-teológica, que influirá en la selección de autores y en una visión de algunos problemas, que no siempre se han agotado en el tiempo, y que muestran, desde una interpretación actual, una concepción sobre algunos aspectos de la educación fuertemente conservadora.

La primera parte de la obra dedicada a los “Aspectos destacables en la vida profesional del pedagogo oscense” no sólo nos muestra el ejercicio de sus cometidos como director de Escuelas Normales, como inspector, viajero y visitante de Exposiciones Universales o desde su intensa actividad como vicepresidente del Congreso Pedagógico Nacional de 1882, sino que en cada uno de esos capítulos M^a Jesús Vicén realiza un cuidadosísimo estudio de los precedentes y circunstancias que rodearon la creación y desarrollo de aquéllos, que proporciona una visión general de la que nada se excluye.

En la segunda parte que versa sobre “La teoría pedagógica de Mariano Carderera: análisis de su fundamentación científica” se plantean una serie de problemas que en el momento histórico en el que aquél desarrolla su obra y su pensamiento ocupaban un lugar central en las preocupaciones de los teóricos y prácticos de la pedagogía: conceptualización de la educación; fundamentación científica de la educación física, intelectual, religiosa y moral; planteamientos sobre la educación de la mujer; educación de párvulos; sistemas y métodos de enseñanza; disciplina. Uno de los esfuerzos que M^a Jesús Vicén realiza es buscar en los temas tratados y que son objeto de análisis, las fuentes que el autor consultó –dimensión que adquiere mayor interés y que exige el mayor rigor, puesto que en la mayoría de las ocasiones no hizo referencia concreta a los autores en los que se apoyaba–. A través de la transcripción que de algunos textos, expresados en el idioma original y que fueron pauta para explicar muchos términos del *Diccionario*, y la descripción que Carderera realiza, puede seguirse la adscripción a determinadas ideas, con mayor o menor aportación personal, según los casos, y la frecuencia de los autores con los que más se identificó.

El análisis minucioso que se realiza del pensamiento y obra de Mariano Carderera nos muestra que su concepción fundamental fue altamente representativa del pensamiento educativo que, junto con otras figuras de la pedagogía en España –Montesino, Figuerola– calaría más intensamente en el magisterio español y que puede verse asumido en publicaciones de maestros del siglo XIX. No obstante, y tal y como se advierte en este trabajo, a finales de ese siglo el discurso pedagógico irá tomando otras direcciones con la difusión de ideas propiciadas por la Institución Libre de Enseñanza, pero que tardarán en penetrar en la concepción educativa de muchos maestros y algunas de las cuales contrastarán notablemente con las poseídas por Carderera. Ciertas resistencias manifestadas en el Congreso Pedagógico de 1882 y, asimismo, en el de 1992, serán el reflejo de un contraste profundo. En cualquier caso, debe destacarse el interés de Carderera por dar a conocer lo más significativo de la teoría pedagógica y de los cambios que se propiciaban en la actividad escolar en países europeos considerados más avanzados. En este sentido lo estima la autora M^a Jesús Vicén. Algunas de las obras de Mariano Carderera, especialmente el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza y Principios de educación y métodos de enseñanza*, constituyeron una gran aportación y la posibilidad de una ampliación de los horizontes mentales de muchas personas dedicadas al estudio teórico y a la práctica escolar.

De esa segunda parte del libro merece una mención especial, tanto por las dificultades extrínsecas que sin duda ha llevado consigo su elaboración, como por el tesón y capacidad de esfuerzo que ha requerido, el último capítulo sobre el “Análisis de las influencias de la *Pädagogische Real-Encyclopädie* en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza de Carderera*”, trabajo ya anticipado en Vicén y Aisa (1995): *Fuentes documentales de la obra pedagógica de Mariano Carderera y Potó*, Huesca, Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (pp. 29-50) y que se completa con una relación de los autores más representativos consultados por aquél, así como una relación también de las frecuencias estadísticas de los autores empleados en el Diccionario.

El trabajo se completa con una “Apéndice” de documentos seleccionados de acuerdo con la trayectoria docente del autor y con los cargos desempeñados en la Administración.

M^a Rosa DOMÍNGUEZ CABREJAS

LA ESCUELA QUE APRENDE

M.A. Santos Guerra

Madrid, Morata, 2000, 126 pp.

Lo atractivo del título se justifica en un amplio exordio para ciudadanos críticos en el que el autor afirma que si un centro educativo se cierra a las interrogaciones, al aprendizaje y se asienta sobre las rutinas, repetirá inevitablemente los mismos errores: "Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo" (...) "Las escuelas tienen que aprender" y más adelante: "la escuela, tiene, pues, que enseñar". Propone hacer un metacurrículo para la escuela que comprenda los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, los métodos para asimilarlos, los recursos y los mecanismos evaluadores que garanticen lo que se está consiguiendo de forma adecuado. La escuela tiene que aprender para saber; para saber enseñar y para saber a quién enseña y dónde lo hace. Se significa que no solamente deben aprender los alumnos, sino que también deben hacerlo los profesores.

La escuela está inmersa en la sociedad y transmite los valores predominantes a través de pautas culturales que no siempre son las justas, las mejores y las correctas. La obsesión por los resultados y el individualismo como valores predominantes de este tipo de sociedad se manifiestan en el conformismo, social, el relativismo moral, el olvido de los desfavorecidos, la dosificación del conocimiento, la privatización de los bienes y servicios, el consumo, el mercado, etc. El repaso a esas

dimensiones y otros aspectos constitutivos de la escuela, ya presentes en otras obras del autor, confluye en la petición de una escuela considerada como comunidad crítica de aprendizaje.

Considerada la necesidad de aprender de las escuelas, se entra en el currículum para este tipo de institución. Se recogen sintetizadas las características del movimiento para la mejora de las escuelas, abogando por cambios organizados, sistémicos, institucionalizados compartidos e integrados, para los que se ofrecen una serie de principios básicos: racionalidad, responsabilidad, profesionalidad, perfectabilidad, ejemplaridad y felicidad. En cuanto a los contenidos específicos para que las escuelas aprendan, se seleccionan una serie de premisas que sustentan las exigencias organizativas del aprendizaje de los centros. La extensión de condicionantes específicos, como la creatividad, la permeabilidad, la flexibilidad o la colegialidad, antes propias de centros privados, a todas las escuelas, es una condición básica.

Entre los obstáculos que bloquean el aprendizaje de las escuelas el autor cita la rutina profesional, la descoordinación, la burocratización, el gerencialismo de la dirección, la excesiva centralización, la masificación, la desmotivación de los profesores, el cierre institucional, etc. Después del diagnóstico, apunta algunas estrategias para el aprendizaje de la escuela que divide en genéricas (selección, formación y organización del profesorado) y específicas (proyecto democrático de escuela, evaluación externa, reflexión compartida, control democrático, formación en el centro, innovaciones, informes, etc.). A estas añade otro grupo de iniciativas prácticas, como sesiones del claustro, evaluación por antiguos alumnos, intercambio de escuelas, asesores externos, diálogo con padres, etc. y como colofón la evaluación del aprendizaje de la escuela.

Estamos ante un libro moderno, con un agudo y crítico diagnóstico de la situación, con un enfoque reiterado de las debilidades, que puede llevar al pesimismo si no se cuenta con una información previa al respecto. Recoge la tradición sociocrítica en estado puro y busca darle un sentido alternativo a las nuevas culturas escolares surgidas del desencanto de los docentes ante la crisis actual de la educación.

Isabel CANTÓN MAYO

LA CIUDAD AUSENTE. UTOPIA Y UTOPISMO EN EL PENSAMIENTO OCCIDENTAL

Rogelio Blanco Martínez

Madrid, Akal, 1999, 243 pp.

La utopía ha formado parte de la estructura de la mente humana desde Tomás Moro. Pero escribir sobre las utopías es arriesgado y atrevido: arriesgado porque supone reconocer las numerosas dudas e interrogantes que suscita el término y que esperan respuestas equilibradas, pausadas y ponderadas, alejadas de los fáciles tópicos; atrevido por ser un terreno que ha sido obviado en numerosas ocasiones por su carácter polisémico, difícil y sin un marco teórico español en el que moverse. La tracción que puedan ejercer como oferentes de "espacios felices" para los humanos ha sido contrarrestada por la visión oficial que los ha ubicado en la heterodoxia, la herejía, la marginalidad o la neurosis. En este complicado marco el objetivo declarado de Rogelio Blanco es demostrar que la utopía es un radical antropológico, un permanente en la existencia humana, presente en todos los tiempos y lugares pero con modalidades y singularidades propias: el hombre, además de social, es utópico, afirma. Así, la utopía se presente como una alternativa a una realidad no convincente e insatisfactoria para el hombre.

El estudio se aborda desde una perspectiva interdisciplinar, relacionándola con la historia de las ideas sociales y políticas, con la antropología, con la pedagogía, con la sociología de la educación

y del conocimiento... y desde luego su abordaje desde la filosofía, desde la historia de las ideas para ejercer una tarea crítica y reflexiva, y desde la literatura, entendiendo entonces la utopía como producto estético o como género literario. El libro se estructura en una serie de focalizaciones de la utopía que van desde la complejidad de la conceptualización del término, las perspectivas desde la antropología social y cultural, las características y tipologías de utopías, la intencionalidad utópica, una breve historia de las utopías y, finalmente, el capítulo que da nombre al libro: la ciudad ausente, la utopía sin utopía y un epílogo. Hay que señalar que en su portada y entre difusas nubes y estepas aparece el palacio que Gaudí como referente lejano del viajero utópico.

La tesis subyacente es la utopía como paradoja necesaria para el hombre, pero a la vez inalcanzable: "nada puede ser tan temible como un autopsia realizada". La amplitud y diversidad de utopías le obligan a elucubrar, a delimitar, a clasificar y precisar, a reconocer las contradicciones y ambigüedades de la misma, pero también a reivindicarla como método y razón, como mundo ilusorio e imposible; pero a la vez como representación del mundo real, como algo creado por el hombre: la utopía es a la vez topía. En ella está la capacidad de rebelión, de enfrentarse a lo vigente para ofrecer otras realidades que no dan paz al alma, sino perplejidad, por lo que la utopía ha sido el elemento dinamizador de progreso y cambio en la cultura occidental.

El libro es el pensamiento de un erudito que sigue con rigor la metodología científica sobre el tema utópico y que sintetizando los trabajos precedentes da un paso más en la sistematización de la utopía como motor de la tierra. Merece la pena su lectura por la claridad en la exposición de un tema tan complejo y por los continuos descubrimientos y referencias a hechos, momentos o metodologías, que han determinado el devenir de la humanidad. Las distintas utopías que se reflejan en el libro desde las más inmovilistas a las más innovadoras o las proféticas y místicas, abiertas y cerradas, etc. nos abren caminos novedosos y permiten explorar territorios mentales nuevos.

Isabel CANTÓN MAYO

CÓMO PREVENIR LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE:
– DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (Francisco Salvador Mata, 156 pp.)
– DE LA LECTURA (Santiago Molina García, 186 pp.)
– DEL CÁLCULO (Manuel Deaño Deaño, 142 pp.)
Editorial Aljibe, Málaga, 2000

La editorial Aljibe, en su colección "monografías", acaba de publicar estos tres libros, escritos por tres prestigiosos y conocidos investigadores en cada uno de los respectivos ámbitos. Dado que el objetivo de las tres obras es el mismo (ofrecer a los profesores y a las familias una herramienta útil para prevenir las dificultades de aprendizaje), me voy a permitir la licencia de realizar conjuntamente unos comentarios sobre dichas obras.

En los tres libros se parte de una premisa común: que la forma más coherente de prevenir las dificultades en el aprendizaje es llevando a cabo una enseñanza inicial eficaz de la lectura, de la escritura y de las matemáticas. Por ello, los tres autores dedican una buena parte de sus respectivas obras a presentar cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente, aunque cada uno de ellos hace más o menos hincapié en los fundamentos teóricos que avalan esos lineamientos didácticos.

El profesor Salvador dedica la primera parte de su obra a presentar el modelo teórico que avala su propuesta didáctica. En cambio, el profesor Deaño dedica la primera parte de su obra a explicar el proceso evolutivo por el que el niño adquiere los mecanismos de cálculo. Sin embargo, el profesor Molina introduce directamente a los lectores en el diseño y desarrollo curricular que propone

para la Escuela Infantil en relación con la lectura, recomendando en la Presentación la lectura de dos obras propias para obtener el conocimiento de los fundamentos neuropsicológicos de dicho modelo curricular: *Psicopedagogía de la Lectura* (1991) y *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar* (1997).

En los libros de Salvador Mata y de Deaño se dedica toda la segunda parte de sus respectivas obras a presentar los lineamientos didácticos que proponen para prevenir las dificultades en el aprendizaje de la composición escrita y del cálculo. Es decir, la segunda parte de estas dos obras se corresponde con el contenido de la primera parte de la obra de Molina.

Finalmente, la segunda parte de la obra de Molina y la tercera de la obra de Deaño están dedicadas a ofrecer ejemplificaciones muy prácticas para que los padres y madres puedan ayudar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas. Desgraciadamente, en la obra de Salvador no hay ni una sola línea dedicada a orientar a las familias a trabajar con sus hijos la composición escrita.

Desde mi punto de vista, lo más positivo de los tres libros radica en el hecho de ofrecer al profesorado y a los estudiantes de Magisterio un conjunto de orientaciones didácticas muy concretas y bien organizadas, que estoy segura serán de mucha utilidad para prevenir una de las mayores lacras de los actuales sistemas educativos: el fracaso en el aprendizaje de lo que siempre se ha conocido con el nombre de “materias instrumentales”. Sin embargo, a pesar de esa utilidad real, a las tres obras se le pueden hacer ciertas críticas, que resumo a continuación.

En la obra del profesor Molina se echa de menos la fundamentación científica del diseño curricular que propone para la Escuela Infantil, aunque hay que reconocer que lo que le falta en fundamentación teórica lo gana en practicidad, lo cual puede ser muy bien valorado por el profesorado. En la obra del profesor Salvador hubiera sido muy oportuno el haber dedicado algún capítulo al papel que pueden jugar los padres y madres en la enseñanza de la composición escrita, como igualmente a la enseñanza de los componentes lingüísticos y perceptivo-motrices que están en la base de la iniciación a la escritura, sobre todo cuando hay un importante número de investigaciones que han demostrado que la codificación de esos componentes es lo que principalmente configura los trastornos disgráficos. Por lo que respecta a la obra del profesor Deaño, es una pena que se haya limitado a tratar los problemas derivados del cálculo, siendo que la investigación empírica ha demostrado ampliamente que la mayor parte de las dificultades de los escolares en las matemáticas radican en la resolución de los problemas matemáticos y no tanto en los mecanismos del cálculo. Por último, a las tres obras se les pude criticar el que no hayan comenzado con un capítulo dedicado a clarificar lo que debe entenderse por “Dificultades en el Aprendizaje Escolar”, aunque hay que reconocer que el profesor Molina comienza aceptando esa carencia y, en consecuencia, remite a su libro publicado en el año 1997 (*El Fracaso en el Aprendizaje Escolar*), el cual está dedicado en su totalidad a aclarar conceptualmente esa problemática.

Evidentemente, las críticas que acabo de hacer en el párrafo anterior pueden, a su vez, ser contracriticadas argumentando que una obra debe ser criticada por lo que contiene, pero no por lo que le falta. Soy consciente de ese “desliz” personal y, por consiguiente, creo que debo justificarlo. El hecho de no hacer ninguna crítica personal al contenido de las tres obras que estoy comentando se debe al hecho de que, desde mi punto de vista, el contenido de las tres me parece muy claro, práctico y riguroso, cumpliendo así perfectamente el objetivo de la colección donde han sido publicadas. Es por ello por lo que entiendo que estos tres libros deben ser contextualizados como un solo paquete didáctico, cuyo uso en la escuela y en la familia, en tanto que herramienta de trabajo útil, debería ser trabajado globalmente tomando como referencia simultánea las tres obras.

Pilar ARRANZ