

RECENSIONES



BAUDELLOT CH. y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid

El libro que presentamos, con un sugerente y atractivo título, se sitúa en la línea de otros trabajos ya realizados conjuntamente por Baudelot y Establet, fieles a su posición ideológica inicial (recordar: *La escuela capitalista en Francia*).

La idea mitificada del «nivel educativo baja» es categóricamente refutada, llegando a través de un pensamiento crítico, de un amplio conjunto de datos disponibles y de interesantes investigaciones, a la evidencia contraria a la que muchas personas defenderían: El «nivel educativo sube».

Los autores hacen un análisis crítico de las contradicciones que encierra el desarrollo de la escolaridad y la búsqueda de un resultado tal como el nivel medio, al ocultar esta medida desigualdades.

La pretendida subida de nivel medio de los resultados escolares, efectivamente se consigue en conjunto, existe una clara tendencia al alza en el conjunto de la población de jóvenes estudiantes, aunque se da fundamentalmente en la élite escolar, o lo que es lo mismo, el nivel no sube para todos, ni de un modo igual en todas partes.

Avanzando un poco más en este fenómeno, los títulos medios donde predominan los de carácter profesional crecen, numéricamente crecen, pues éste va acompañado de descenso en el rendimiento, ¡de nivel!

Denuncian que continúa existiendo en nuestra sociedad y además ampliándose la distancia entre el grupo de los elegidos, y el grupo de los sujetos que proceden de origen social popular y con fracasos escolares previos, o mejor aún, el conjunto de los demás. Sin olvidar, otro núcleo no menos significativo que sigue teniendo el acceso a los conocimientos, incluso a los más elementales, difícil.

En los tres últimos capítulos, analizan desde un enfoque interpretativo la cons-

trucción histórica de la idea, el concepto de «nivel», dando cuenta de cómo ha oscilado su utilización.

Al centrarse el estudio en el sistema francés, si bien en algunos momentos se compara con datos sobre el rendimiento escolar en los EE.UU., cabe la duda de si puede el análisis y los resultados generalizarse a otros países. Parece ser, según aparentemente sugieren los autores, que no puede inducirse que el fenómeno presente rasgos uniformes en todas partes, criticando una visión evolutiva engañosa de los sistemas educativos.

En lenguaje sencillo e inteligible, casi de divulgación, pone el libro al alcance de cualquier lector. Esta obra no cierra definitivamente el tema, su tratamiento no es definitivo, sus conclusiones no son generalizables porque las referencias a otros países es esporádica (EE. UU); no obstante lo dicho, por la información que aporta y el carácter sintético hacen que consideremos este libro de interés.

M. GONZÁLEZ SÁNCHEZ.

BARRÓN RUIZ, A. (1991): *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca

De los tres ámbitos comportamentales —fenómenos intelectuales, fenómenos afectivos y fenómenos perceptivos motóricos— que, con facilidad, se pueden advertir dentro de los procesos educacionales, este libro se preocupa de los primeros.

Aprender, de manera tradicional, ha sido un término ligado al de enseñanza. La enseñanza, conversacionalmente y en la práctica escolar, ha sido interpretada como una propuesta de agentes pedagógicos, escogida y diseñada por quienes tienen el oficio y la consideración de profesores. En eso consiste el meollo histórico de la noción de disciplina, en su vertiente didáctica. Aprender ha sido correlativo del hecho mismo de adquirir co-

nocimientos, y la demostración de que tal circunstancia ha tenido lugar se pone de manifiesto cuando se recupera tal conocimiento con fidelidad. Saber es poder recordar; estudiar, parece memorizar. La descripción de las circunstancias y condiciones pedagógicas que orienta esta perspectiva es lo que dió en llamar pedagogía tradicional.

A principios de los años 60 se configura una corriente crítica contra la actividad escolar en la que un organizador de la misma era el replanteamiento de la perspectiva acerca del aprendizaje. Aprender, además de retener, contiene la actividad de quien aprende hasta que entiende y domina el conjunto de operaciones intelectuales que contiene la propuesta didáctica. De la calidad de las mismas depende que únicamente recuerde o que tenga a disposición cuanto sabe para transferirlo en forma de habilidad para la resolución de otros problemas. Los críticos diferenciaban uno y otro punto de vista con las expresiones aprender por memorización y aprender por descubrimiento.

Entre lo uno y lo otro no se da simple cambio de metodología, sino una nueva concepción de cuanto en la educación tiene que ver con el aprendizaje. En el aprendizaje por descubrimiento tiene lugar una inferencia pedagógica derivada de las teorías generales sobre el aprendizaje humano, queda afectado el diseño instruccional y la secuencia de actividad de los alumnos, se modifican los criterios a partir de los cuales se elaboran los materiales instructivos.

El libro que presentamos analiza lo que el concepto significa y lo que el concepto contiene de lema que impulse la renovación pedagógica, lo que esas palabras tienen de término en una teoría de la enseñanza y lo que tienen de motivo para la reorganización de todo el sistema de relaciones entre sujetos de aprendizaje, contenidos de enseñanza, agentes institucionales y sistema de enseñanza.

La lectura de esta obra, una de las mejores documentadas en lengua española sobre este asunto particular, evita que el

discurso pedagógico actual quede en mero cambiar los apellidos y penetre hasta el cambio de la manera de entender las cosas los profesores, modifique la comprensión del rol que asumen, la intención, la organización y el proceso del trabajo que realizan.

Dice la autora que la clave misma del aprendizaje por descubrimiento es, precisamente, la comprobación. Con ello quiere indicar que educar, por ejemplo, en el respeto al medio ambiente no puede ser enumerar catálogos de normas, sino llevar al trato directo con la naturaleza; quien no sabe cómo tratar, tocar, las plantas, no sabe, de veras, cómo respetarlas. Pero, enseñar-aprender de esta manera, obliga a cambiar lo que se entienda por espacio educativo y a cambiar lo que se entienda por espacio en el que activar el rol de enseñar.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

BREZINKA, W. (1990): *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Ed. Herder, Barcelona

Cuatro son los problemas fundamentales que aborda el autor de este libro: el problema epistemológico de la actividad científica en la Ciencia de la Educación, el análisis del concepto de educación, el objetivo de la educación y la necesidad de la educación.

Desde un punto de vista filosófico, este es un libro teórico, estamos ante cuestiones epistemológicas, cuestiones ontológicas, cuestiones teológicas. Las cuestiones ontológicas se componen de naturaleza y necesidad. De momento la primera aportación del libro a los problemas teóricos es la demarcación de un ámbito de ocupación intelectual para quienes se preocupan de teoría educacional.

Es una obra introductoria excelente, clara de exposición, ordenada conceptualmente, asequible de discurso.

En algunos momentos, la obra se mantiene dentro de una actitud intelectual

frecuente de descripción del estado real del discurso pedagógico —lamento de ambigüedad, análisis del discurso conversacional, o del discurso habitual de los gremios de agentes educativos...—; en otras, se refutan corrientes y opiniones, quedando la obra en la descripción de las limitaciones del discurso o en las inconveniencias de las interpretaciones de los contrarios.

La principal aportación que encuentro es la disposición de un catálogo de problemas muy sugerente, para que quienes trabajen en Pedagogía dentro de este tipo de perspectiva, encuentren puntos de referencia y concentración en vistas a que la Teoría de la Educación nos les aboque al desconcierto de la enciclopedia pedagógica.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. M. E. C. y Morata. Madrid,

Este volumen constituye el primero de una colección inglesa de cuatro volúmenes, en los que el autor describe un programa general de educación, que abarca desde el periodo infantil hasta la edad adulta, en función de las distintas formas de saber que caracterizan cada periodo evolutivo. Gusta el autor de calificarlo de programa *recapitulacionista*, basado no en la recapitulación de los contenidos de la historia cultural, sino en la recapitulación de las formas de saber: mítico, romántico, filosófico e irónico. Cada volumen se ocupa de la forma de saber característica de cada edad y en función de ello reflexiona sobre qué cosas merece la pena aprender y cómo enseñarlas del modo más significativo.

En este primer volumen, dedicado a la comprensión de la realidad en la educación infantil, el autor aborda una caracterización de la *comprensión mítica*, y sus implicaciones educativas. La comprensión mítica es un tipo de comprensión *poética*, basada en la fantasía, eje central de la vida

infantil, sobre la que ha de estructurarse la teoría y práctica de la educación primaria. Romper con la comprensión mítica, que constituye nuestro cimiento, sólo puede conducir a *autismos patológicos de pensamiento*, por desgracia, en opinión del autor, bastante frecuentes en nuestra sociedad: el pensamiento tecnocrático que nos invade constituye un ejemplo corriente de dicho autismo. Como expresa M. W. Apple, en el prólogo de la obra, para Egan cualquier tentativa por caracterizar la educación como empresa técnica está condenada al fracaso, corriendo el riesgo de la burocratización, desprofesionalización de los docentes y normalización conservadora; perdiendo una perspectiva más amplia de lo que la educación puede y debe ser. Reaccionando ante tales movimientos *reduccionistas*, Egan desarrolla una propuesta de educación que reduzca al mínimo las *pérdidas*, integrando el componente técnico y poético: la alfabetización y la racionalidad pueden ser destructivas, social y personalmente, si el desarrollo de las mismas se hace a expensas del poeta que llevamos dentro. El resultado sería la desecación, esterilidad y un pensamiento inhumano, tecnocrático y carente de dirección (pp. 222-223). La comprensión mítica ha de ser un elemento constitutivo de cualquier racionalidad, ya que se trata de conectar el pensamiento con las esperanzas, temores, propósitos... de nuestra vida. Puesto que, desde el punto de vista tanto cultural como individual, comenzamos como poetas, la educación primaria debe ocuparse ante todo de evocar, estimular y desarrollar técnicas poéticas, las cuales amplían la sensibilidad, estimulan la fluidez metafórica, y vivifican la imaginación. Sustituir la comprensión mítica por las formas de pensamiento convencionales, por una *socialización sin educación*, constituye la primera e irreparable pérdida que podemos padecer en nuestra educación.

En el capítulo primero, Egan reflexiona acerca de la importancia de la fantasía, denunciando el empobrecimiento, tanto en la investigación como en la práctica peda-

gógica, que ha supuesto la escasa atención prestada a la misma. Egan parte de una constatación clara: la facilidad con la que los niños acceden al significado de los relatos de fantasía, lo que indica que el contenido significativo no tiene por qué ser el inmediato a su experiencia cotidiana. Si en la intervención instructiva pretendemos estimular el interés y el contenido significativo, resulta obligado profundizar en la naturaleza de los elementos que hacen de los relatos de fantasía unos contenidos tan significativos e interesantes para los alumnos. Y es que el modo en que comprendemos nuestro mundo está estructurado en gran medida en forma de narración: *somos animales narradores*. En el capítulo tercero, Egan reflexiona sobre la importancia, psicológica y pedagógica, de la forma narrativa básica, compuesta de comienzo, nudo y desenlace. Entre la funcionalidad psicológica de las narraciones sobresalen su fuerza para estimular la imaginación, para determinar el significado de sus contenidos y fijar respuestas afectativas a los acontecimientos. Por otra parte, en la narración, como en el juego, el niño encuentra un universo con límites creados, claros y precisos, que le facilita un *ambiente* cómodo para la comprensión y la fantasía.

En función de la caracterización de la comprensión infantil como una comprensión mítica, el autor establecerá implicaciones pedagógicas acerca del currículum escolar y métodos de enseñanza para la primera infancia; aportando con ello, no sólo objeciones a las formas dominantes de educación, sino también un modelo de organización del currículum y la enseñanza que permite apreciar la plasmación práctica de sus planteamientos teóricos. Frente a la habitual contraposición entre imaginación y razón, que suele plantearse en la educación infantil, Egan defenderá que el uso adecuado de la razón requiere una imaginación bien educada: lo que implica «la evocación, estimulación y desarrollo de la imaginación de forma que permita la acumulación del saber encuadrado en las diversas disciplinas» (p. 169). Para ello, el autor propone como funda-

mental la estimulación del pensamiento metafórico, la imaginación, la narración y construcción de relatos...; organizando el contenido escolar en forma narrativa, estructurada conforme a *pares opuestos*. Los pares opuestos (bueno/malo, valentía/cobardía, libertad/tiranía, dominio/sumisión...) constituyen la vía más clara de acceso de los niños al significado, por lo que constituyen el principal motor estructural de los contenidos. El uso de pares opuestos exige simplificar el contenido y hacerlo accesible a los niños; obligando al docente a seleccionar, en primer lugar, lo realmente importante del contenido a transmitir, y en segundo lugar, los pares opuestos que pueden hacer accesible, interesante y significativa su comprensión. Se trata de organizar el contenido en forma narrativa, enmarcando el contenido en los pares opuestos que proporcionan la trama de la narración.

La obra de Egan, por la ambición de su planteamiento, su crítica de los planteamientos educativos dominantes, la novedad y relevancia de sus aportaciones teóricas y prácticas..., constituye un interesante estímulo para la reflexión sobre teoría de la educación.

ÁNGELA BARRÓN RUIZ

ESCAMEZ, J. (ed.) (1990): *Drogas y escuela. Una propuesta de prevención*. Editorial Dykinson, Madrid

Las drogodependencias es, desde la década de los ochenta, uno de los problemas que más ha inquietado a la conciencia social. Son numerosos los estudios que en los últimos años se han realizado sobre el consumo de drogas, y las publicaciones en las revistas especializadas se multiplican. Casi todos ellos tienen un denominador común: se trata de estudios sobre el consumo de droga.

La obra que aquí presentamos ofrece una novedad: aborda la drogodependencia desde la perspectiva de las *actitudes*; algunas referencias a las actitudes hacia el consumo de drogas se han hecho en otros

estudios (CIS, 1985 y 1988), pero su tratamiento ha sido a todas luces incompleto. En la obra que dirige el Dr. Escámez: «*Drogas y escuela. Una propuesta de intervención*» se estudian las actitudes hacia la droga en alumnos de E. G. B., B. U. P.-F. P. y Universidad. Asimismo se contemplan las actitudes del profesorado de E. G. B. sobre la prevención de la drogadicción escolar.

Quizás la aportación más destacada sea el capítulo dedicado a: *Directrices para la elaboración de programas preventivos en drogodependencias*. Constituye una propuesta muy coherente de prevención de las drogodependencias a partir del modelo de Fishbein y Ajzen sobre la formación y cambio de las actitudes.

Sobre las drogodependencias se ha hecho mucha Sociología, pero ha faltado una propuesta de prevención desde la Pedagogía. Bien es verdad que hay orientaciones generales para la elaboración de programas de educación para la salud que lógicamente abordan el problema de la drogodependencia, pero resulta difícil encontrar tales propuestas u orientaciones en un modelo teórico que les dé consistencia. La obra que presentamos resuelve perfectamente esta laguna. Consideramos que la lectura de «*Drogas y Escuela. Una propuesta de prevención*» puede ser muy útil para educadores, investigadores y todos los que de alguna manera están interesados en dar respuesta al grave problema de las drogodependencias desde planteamientos estrechamente pedagógicos.

ALFONSO CAPITÁN DÍAZ

GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Ceac, Barcelona

Ocho densos capítulos en contenido y simbiosis creativa constituyen el panorama ideográfico/epistemológico del diseño pragmático del libro del Dr. García Carrasco. La educación de adultos como pórtico de nuevas singladuras convergentes y de cambios metodológicos se perfila y vi-

siona en el recorrido ideológico y carismático de las ideas expuestas. Todo es tremendamente sugerente, amasado con preocupaciones hermenéuticas y una gran dosis de sabiduría explicitada en ideas, sugerencias, concreciones, diseños posibles y un análisis profundo del aspecto social en la educación básica.

Quizá la educación de adultos como estrategia de concienciación y formación crítica ha estado olvidada y habitando en los mausoleos de lo efímero. Nadie duda que la edad es una variable importante en la toma de decisiones educativas y humanas. La necesidad social de la educación de adultos parece como un termostato en el desarrollo diacrónico de la vida humana. Ser adulto es participar de los acontecimientos políticos, culturales, económicos, etc. de cualquier sociedad. La complejidad de la educación de los adultos es tanta o más que la de la educación infantil, estudiada con amplitud por distintas corrientes psicológicas.

Tres son los campos sobre los que es necesario intervenir de un modo explícito:

- a. la formación permanente/recurrente;
- b. la animación sociocultural y la gestión de iniciativas culturales en un espacio y
- c. los diseños básicos de educación de adultos o la llamada educación básica de los adultos.

Varias son las razones esgrimidas y apoyadas en contextos y acontecimientos sociales para explicar la movida de la educación de adultos: la dinámica social acelerada, las exigencias de la participación social/comunitaria, las exigencias de crecimiento y disfrute económico y la misma cultura popular.

El concepto del término adulto ha sufrido grandes modificaciones en los últimos años. Los estudios de Horn fueron decisivos para demostrar la posibilidad de aumento de la inteligencia hasta la ancianidad. La inteligencia fluida iba ligada a lo fisiológico y por tanto al deterioro. Sin embargo la inteligencia cristalizada defi-

nida por Stevens-Long (1972) estaba ligada a la experiencia y al contacto con el medio ambiente. Estas concepciones novedosas quedan reflejadas en la confección de los nuevos currícula de la educación de adultos. Si los aprendizajes escolares tenían su apoyo en la inteligencia fluida, los aprendizajes adultos deben fundamentarse en la inteligencia cristalizada. De ahí la importancia de la conexión entre educación de adultos y experiencia personal, unida a motivación y a un auto-concepto regulador de las apetencias, actuando pedagógicamente a partir de la experiencia.

Los sistemas educativos tienen su importancia para fortalecer, potenciar y dinamizar los currícula de la educación de adultos. Las innovaciones educativas deben entrar en la educación básica de adultos. El Dr. García Carrasco propone la conveniencia de un diseño de educación básica de adultos analizando las distintas ventajas que tal diseño adecuado proporciona.

El estudio del analfabetismo funcional abre nuevos horizontes desde una perspectiva social y cultural. La cultura moderna exige otros compromisos para alcanzar la madurez y el equilibrio personal y la participación activa en los conflictos intrahistóricos. La riqueza semántica del concepto de adulto va más allá de conseguir ciertas recompensas como sería aprobar los exámenes. La cultura funcional enarbola sensibilización para mantener la eficacia de las intervenciones, mejorar la calidad de vida de los pueblos y primar la participación social.

La propuesta del diseño de la educación de adultos se apoya en la temporalización, la priorización, la opcionalidad y la diversificación. El nuevo currículo debe ser «abierto y flexible, individualizable en el estrato del Proyecto de Centro y de la Programación en la clase».

Interesante resulta el capítulo dedicado al diseño de la educación básica de adultos. Los objetivos son: actuación autónoma del individuo dentro del grupo, actividad cooperativa, participación de-

mocrática, rechazo de la discriminación, empleo del conocimiento adquirido, etc.

El libro concluye con un capítulo dedicado al año 2000. Se hace una referencia explícita a las reuniones de Jomtien (Tailandia) y Ginebra (Suiza).

El contenido y desarrollo de las ideas expuestas en el libro resultan sumamente interesantes, refrescantes y apoyadas en un conocimiento profundo del mundo del adulto. El estilo literario es duramente complejo por su riqueza léxica y por su estructura lógica. Amplia visión panorámica de los problemas de los adultos. Exhaustivo dominio de la temática. Libro que ofrece nuevos enfoques con ideas frescas para un diseño de la educación básica de adultos, donde el papel de los educadores de adultos prestigie y potencie las capacidades de autonomía del aprendizaje, la creatividad de expresión, la comunicación equilibrada y el disfrute de los bienes culturales.

La densidad ideológico-pedagógica que rezuman todas sus páginas aconseja una lectura lenta, pausada, con epitafios como proverbios que deben quedar en el alma del lector empedernido de novedades y de futuras esperanzas, confirmadas en el despliegue del nuevo diseño de la educación básica de adultos. Libro tierno en su dedicatoria paterno-filial. Debajo de cada idea brilla una experiencia profesional camuflada pero que asoma sus esperanzas en cada uno de los capítulos. Las ideas vertidas a través del libro abren en abanico nuevas puertas a los educadores de estas personas, diseminados por todo el territorio nacional. Planificar con sabiduría las intervenciones sociales y educativas exige un conocimiento teórico que se encuentra en cualquiera de sus páginas. Además de otras novedades más sabrosas como serían la reforma del sistema de enseñanza, la relación entre experiencia y contenidos didácticos o entre política educativa y política global, importancia presente/futura del analfabetismo funcional, etc.

Libro que aconsejamos a todos aquellos que se dedican a la enseñanza de adultos, a los planificadores de intervenciones sociales, a trabajadores sociales,

pedagogos, psicólogos, administradores educativos, inspectores y a los que deseen visionar otro nuevo mundo del adulto desde una perspectiva/horizonte, rica en matices y apoyada en conocimientos científicos modernos.

S. FROUFE QUINTAS

GARCIA SÁNCHEZ, J. N.; CANTÓN MAYO, I.; GARCÍA SOLÍS, M. (1990): *Cómo intervenir en la escuela (Guía de profesores)*. Edt. Visor, Madrid

En un estilo sencillo y práctico el libro que recensamos se centra en torno a una cuestión fundamental: considerado el proceso orientado como proceso sistémico y dentro del actual marco de Reforma se describen una serie de pautas de intervención en el contexto escolar dirigidas al docente; intervención socio-educativa desplegada en una triple vertiente de carácter familiar, escolar y comunitaria que, aunque elementos distintivos, forman parte de un todo dentro del proceso de intervención-orientación y donde el papel del profesor adquiere una importancia fundamental en el decir de los autores.

En la primera parte del libro los autores señalan el marco teórico conceptual donde sitúan su planteamiento y realizan una revisión histórico-bibliográfica del proceso orientador, su concepto, teorías y modelos y los campos de aplicación a la práctica educativa que se proyecta, en el marco de la reforma actual, en la creación de los Servicios de Orientación y Apoyo Psicopedagógico como institucionalización del Departamento de Orientación de los centros escolares.

A partir de este planteamiento teórico y en la segunda parte del libro, describen una serie de técnicas de análisis, planificación y diseño de programas y estrategias de prevención, diagnóstico e intervención en cada uno de los contextos familiar, escolar y comunitario que, en opinión de los autores, debe seguir a un estudio socio-

cultural-ambiental previo de las condiciones concretas en donde se lleva a cabo la intervención, además ofrecen instrumentos de observación, evaluación y seguimiento de los alumnos y sus problemáticas concretas. Para el logro de los objetivos relativos al conocimiento de los aspectos que configuran la totalidad de la persona, destacan una selección de instrumentos para la orientación basados en técnicas de observación y exploración y la descripción de los test más utilizados (personalidad, autoconcepto, intereses profesionales...).

Todo el texto gira en torno a la figura del profesor-tutor quien «ha de poseer instrumentos y conocimientos que le permitan intervenir mejor y de manera más rigurosa en la escuela» siendo la pieza clave de la puesta en práctica de procesos innovadores y agente dinamizador del cambio, cambio que surgiría y planificaría desde el Departamento de Orientación considerado como núcleo fundamental de organización de actividades académicas tutoriales y educativas.

En definitiva, y aunque el libro de García Sánchez, Cantón Mayo y García Solís, en ocasiones ofrece la sensación de cierta dispersión temática, quizá por la complejidad y amplitud del tema, entendemos que es de interés para aquellos cuyo ámbito de actuación profesional tenga como referencia inmediata la escuela dentro de una perspectiva de intervención integral, «sistémica», al aportar una serie de pautas y estrategias de intervención, de indudable utilidad práctica, al ofrecer, al tiempo, sugerencias a la hora de elaborar futuros modelos de orientación e incluir diversos anexos útiles sobre Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa emanados del M. E. C.

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO

JACKSON, P. W. (1991): *La Vida en las Aulas*. Fundación Paideia/Ediciones Morata, Madrid

En todas las áreas del conocimiento humano existen producciones/realizacio-

nes que destacan por haber sido puntas de lanza o, si se prefiere, cabezas de puente para nuevos modos de ver y operar en esa realidad cognoscible que, sin llegar a establecer moldes de ruptura paradigmática con los puntos de vista y las metodologías imperantes, consiguen ampliar y dotar de mayor significación contextual tanto las perspectivas como los procedimientos de análisis, de recogida y de interpretación de datos.

El libro del Profesor Phillip W. Jackson, de memorable título e impactantes repercusiones para la comunidad científica de la pedagogía, es uno de esos casos por lo que al campo educativo se refiere. Durante el casi cuarto de siglo transcurrido desde que este miembro de la Universidad de Chicago sacara a la luz su estudio, las alusiones y citas explícitas del mismo se han sucedido, con un creciente reconocimiento al cambio de visión que supuso el orden al progresivo acompasamiento y equilibrio de enfoques cuantitativos y cualitativos en la consideración de los «affaires» educativos y escolares. No todo debía ser —se venía a decir— atender exclusivamente a las coordenadas de facticidad, impregnadas de positivismo lógico y formal, en la investigación de los procesos educativos, sino que también hay que ocuparse, si deseamos entender lo que pasa debajo de la corteza superficial de la institución, de las expectativas, estrategias adaptativas de alumnos y profesores, redes de poder e influencia en las escuelas, génesis de otros curricula más sutiles y ocultos, en definitiva, de otros puntos menos exaltados pero igualmente importantes para el avance del conocimiento educativo.

Aunque sea bajo los efectos del gratificante encuentro experimentado con «novedad» tan largamente esperada, quiero pensar que el de hoy es un buen momento para alentar, inyectados de un enfoque colaborativo y abierto, un movimiento educativo que sepa captar en toda su medida que la experiencia no es solo algo dado en la vida del profesor/educador, ni tampoco una mera sucesión de eventos, sino un au-

téntico logro, en cuya dinámica vamos (auto)regulando ideas, creencias, teorías, estructuras y mecanismo conceptuales, formas de analizar y representar la realidad, etc. Así nos lo recordaba sabiamente el insigne pedagogo de Stanford Elliot W. Eisner y así nos lo parece después de (re)leer en la lengua de Cervantes los bien trenzados cinco capítulos del libro de Jackson (desde los «afanes cotidianos» en el que abre hasta la recapitulación de «nuevas perspectivas» que cierra, pasando por los que dedica a los «sentimientos de los alumnos hacia la escuela», la «participación y absentismo en la clase» y las «opiniones de los profesores»), que configuran uno de los excelentes discursos sobre el valor que puede tener la experiencia si somos lo suficientemente perspicaces como para aprender de ella, agudizando sentido de la observación y capacidad para ver e interpretar «críticamente» lo que (nos) pasa dentro de los escenarios escolares. Porque, dicho sea de paso, la pericia y sensibilidad demostradas en estas páginas no ha servido únicamente para la emergencia de un clima de investigación educativa dispuesto a reconocer «the primacy of experience», sino, igualmente, para animar, en pos de análisis más cualitativos, un trabajo conjunto y cual colega entre investigadores y profesores. En una palabra, lo que cuenta es redescubrir las cualidades, las complejidades y la enorme riqueza de la vida en las aulas. En esta línea, como había anunciado la primera edición —¡qué año aquél del 68!— y recordado el mismo Autor con inequívoca firmeza en aportación de hace un lustro, la tarea será posible si empezamos, de verdad a *hablar con* los maestros/profesores y no solo a los maestros/profesores.

Pero la feliz iniciativa de Morata y la Fundación Paideia tiene otros aditamentos que la convierten en sugerente compañía editorial para la biblioteca del profesional de la educación (desde el jardín de infancia hasta la universidad), sobre todo si le anima un interés por el estudio cualitativo —incluidas auto-referencias explicativas y evocadores— de los acontecimientos y

elementos diversos de la vida que se desarrolla en las escuelas y en las aulas. Aparte del buen trabajo de traducción llevado a cabo por Guillermo Solana, demostrando destreza en la adaptación idiomática de expresiones y en la inclusión de puntuales notas aclaratorias, el libro cuenta con un prólogo que firma el Dr. Jurjo Torres (Universidad de A Coruña). Su elaboración sigue las pautas de un artículo adecuadamente estructurado para la ocasión, ya que existe título del mismo («la práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas»), epígrafes que revelan y reflejan aspectos clave de lo que se pretende resaltar, referenciación de autoridades y planteamientos tenidos como más solventes y apropiados para el caso, y aún relación bibliográfica al remate, inmediatamente después de una breve justificación de la serie («educación crítica») iniciada con el volumen.

Pues bien, la virtualidad de este trabajo que despeja el recorrido del lector de la obra puede residir en avanzar los aspectos más sobresalientes de un texto que, si se ha convertido en «clásico» dentro de las ciencias de la educación, lo ha sido en gran medida por haber sido de los primeros en poner al descubierto un contexto pletórico de complejidad y profundidad, urgentemente necesitado de nuevas perspectivas de estudio, de enfoques más atentos a la captación de detalles que van informando las actitudes, creencias, motivos, ilusiones o frustraciones de quienes protagonizan/protagonizamos la vida escolar, y —lo que es tal vez más importante— de más cualitativos aparatajes metodológicos (elevando y dignificando la categoría de la observación, la interpretación o la reflexión como soportes de origen de conocimiento y comprensión educativas) con posibilidades de evidenciar delante de la comunidad educativa las múltiples facetas y constantes vitales —no siempre explicables según parámetros de racionalidad lógico-instrumental— que acompañan la azarosa y contradictoria existencia de esta «institución», la escuela, cuyo cometido y razón de ser tantas veces

se pretende utilizar (en lectura macro y micropolítica) al servicio de intereses partidarios/particulares, y tan pocas se intenta articular, hoy con las magníficas aportaciones de la etnografía y la investigación-acción, entre otras, con criterios de profesionalización a tono con la realidad que vivimos las mujeres y los hombres de la coyuntura presente. Una realidad plural y democrática, que también hay que hacer más justa desde un trabajo pedagógico serio, científicamente fundado, dinámico al tiempo que exento de salmodios alegatos en favor de «cambios» sin definir o de propuestas vacías de contenido innovador.

El prefacio original, escrito en el momento de la edición original no muestra sino una aproximación a la cantidad de aspectos, experiencias e influjos que fueron determinando a partir de 1962 la idea completa que aquí se expresa. Por ello cobra mayor relevancia y expresividad la introducción del propio P. H. Jackson, hecha en octubre del 89 a propósito de la reimpresión de «Life in Classrooms» por los correspondientes servicios del neoyorquino Teachers College de la Universidad de Columbia. En ella fluyen los recuerdos de un investigador que en ese momento se atreve a buscar otras rutas de conocimiento en el mundo de la educación, a través de la exploración y análisis de la cotidianidad en los entornos escolares. Lo cual exigió una enorme carga de saludable osadía, toda vez que no eran precisamente los métodos con base antropológica los más aplaudidos en los ámbitos investigadores de la pedagogía y la psicología de entonces. Así nació una edificante visión del trabajo de campo como fuente de indagación y motor de mejora en el saber acerca del proceso educativo. Más allá de los contactos profesor-alumnos o del tiempo que pasan los docentes en diferentes subespacios del aula, lo que hizo Jackson fue sumergirse en el contenido de la comunicación que se produce en las aulas, descubriendo importantes aspectos y problemas que conlleva el abandono, o el tránsito, de unos métodos a otros; reforzando la utilidad de abordar cuestiones de finalidad en

nuestros modos de trabajar, de interpretar lo que sucede en aras de un mejor pensamiento que, además, ayude a ampliar el significado de lo que ya podemos conocer (puesto que detrás de lo ordinario, también en la escuela, se halla lo extraordinario, recogiendo la adaptación que hace Jackson de un epigrama de Walter Teller en el frontispicio del capítulo quinto).

Solo una disgresión más. Conscientes como somos de la problematicidad, complejidad y altas dosis de indeterminación que encierra la labor instructiva y educativa que tiene lugar en las aulas, debemos advertir contra el desdén analítico hacia los patrones interactivos, relacionales y de vida en general, por muy sencillos o insignificantes que parezcan, que acaecen a nuestro alrededor escolar. Tenerlos en cuenta, estudiarlos y considerar las oportunas implicaciones, cada uno en su terreno y situación pedagógica próxima, supondría un revulsivo para el (auto)aprendizaje y la reflexión acerca de dimensiones presentes en la vida escolar, no siempre formalizables ni sistematizables, pero casi siempre con parte de los ingredientes para explicar e interpretar (con sentido al caso) una porción nada desdeñable de lo que ocurre en el pasmoso mundo de la educación. Tal fue el exquisito legado de la primera aparición pública de la obra, y de ahí su resonancia entre los círculos de expertos e investigadores de la educación. Ahora, su traducción y presentación entre nosotros ofrece una espléndida oportunidad para el afianzamiento de ese legado, depurando y extrayendo los mejores frutos, teóricos y prácticos, en el marco de mejores, por más compartidos, formatos de preparación de los profesionales de la educación.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO

JOVER OLMEDA, G. (1991): *Relación educativa y relaciones humanas*. Ed. Herder, Barcelona

Parte el autor de una advertencia fundamental: entre el conjunto de problemas que aparecen en los procesos educacionales, se da un foco de radiación tanto para la ex-

plicación de los mismos, como para el planteamiento de vías de solución. Para el autor esa polaridad no es otra que el sistema de relaciones interpersonales entre los educadores y los educandos. Tal planteamiento ha sido una constante en determinadas formas de discurso pedagógico a lo largo de la historia. Precisamente es la constante más aparente dentro de las perspectivas filosóficas, uno de los organizadores más claros de la reflexión pedagógica en los planteamientos de los grandes maestros del siglo XIX.

Particularmente para el autor, la chispa de su estudio se encendió con la lectura del *Ensayo sobre la vida privada* de Manuel García Morente.

El libro se plantea como una reflexión de corte humanista de la relación educativa: amor, amistad, soledad, relación asimétrica y autonomía personal. Aunque dentro de la costumbre de derivar conceptos pedagógicos de los análisis científicos, puede sorprender un estudio que se acerca al amor, la soledad, la amistad, sus eficacias y sus riesgos. La manera en que este libro está escrito, proporciona una lectura que se agradece.

Según nos dice el autor, se trata de reflexiones esenciales. La única limitación en el planteamiento, si cabe, es la de haberse detenido en ese planteamiento de mera totalidad, cargado de ventajas. En el proceso educativo los conceptos de amor, soledad, amistad, toman cuerpo e identidad en el marco real y social de la actividad. En la filosofía predominó el planteamiento persona a persona, los educadores tienen que devanarse la cabeza ante el hecho evidente que su relación se plantea, inevitablemente, rol a rol.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

MONCLUS, A. (1990): *Educación de Adultos. Cuestiones de Planificación y Didáctica*. Fondo de Cultura Económica. Madrid

Que la práctica de la educación de adultos se está convirtiendo cada vez más

en una necesidad y está calando lentamente los «huesos» de las estructuras sociopolíticas y socioeconómicas y a sus derivaciones culturales y educativas es un hecho que casi se respira en el ozono. Que ese aire está aún «viciado» y que necesita de mecanismos «fotosintéticos»-educativo-pedagógicos, teóricos que lo purifiquen y devuelvan a la atmósfera limpio, claro, sin ambigüedades y desmenuzado en sus múltiples realidades y sus múltiples complejidades es, posiblemente, lo que explica el hecho de la proliferación, en los últimos tiempos, de diversos trabajos sobre Educación de Adultos.

La primera nota que caracteriza a la mayor parte de los planteamientos y análisis sobre la Educación de Adultos es precisamente el constatar la enorme complejidad de una educación dirigida por y para adultos. Complejidad que se refiere tanto al *objeto* mismo de esa educación, sus fundamentos teleológicos, sus límites, la vaguedad, confusión y falta de consenso terminológico existente..., etc; cuanto al *sujeto* al que se dirige, que aprende, que «se educa»; es decir, en cuanto a la identificación social, cultural, psicológica y pedagógica del propio adulto así como de las *audiencias* instructivas posibles de adultos, al tiempo que, y finalmente, en cuanto a los *modelos de intervención educativa* también posibles, metodologías, didácticas, contenidos de educación, recursos...

Todo ello se ve agravado (o tal vez es consecuencia de ello) por la evidente ausencia de informaciones científicas, de instrumentos de investigación, de análisis rigurosos sobre la realidad del adulto y de evaluaciones sólidas de actuaciones educativo-pedagógicas con adultos.

Con todo, la aparición de libros como el de Antonio Monclús ayudan a despejar algunos de los problemas arriba comentados al, en sus propias palabras, «tratar de facilitar elementos que permitan una adecuada planificación en la educación de adultos y una creativa transformadora didáctica». Esos son, por tanto, los ejes por los que se mueve el texto del profesor Monclús y que, a buen seguro, recogen

también los fundamentos en los que se apoyan los antecedentes curriculares del autor: uno, desde el punto de vista de la planificación educativa... «de su fundamento, de su desarrollo y ejecución», siempre desde la revisión de las ideas y aportes más importantes extraídas de las reuniones y conferencias internacionales sobre educación de adultos. Otra, desde el punto de vista de la didáctica, referida a diferentes cuestiones relativas «a la teoría y práctica de la enseñanza con adultos».

En lo que respecta a la primera, y que supone también la primera parte del libro, el profesor Monclús analiza las consecuencias educativas más interesantes de algunos de los foros internacionales de mayor relevancia sobre el tema. Desde la Conferencia de Educación de Adultos celebrada en Elsinor (Dinamarca) en 1949, hasta la Conferencia de París de 1985, pasando también por las de Montreal (1960) y Tokio (1982) y algunas otras como la Asamblea Mundial en Educación de Adultos de Buenos Aires (1985).

Pero donde, quizá, el libro adquiere mayor peso específico, mayor profundidad de análisis y porqué no, mayor interés, en lo que a los aspectos de la enseñanza de adultos se refiere, es en su segunda parte, donde el autor defiende la sustitución de modelos tradicionales de actuación en E. A. eminentemente conservadores, reproductores o de una participación social «pasiva» de los adultos, por modelos transformadores de la realidad total, integral del adulto y de la misma sociedad, basados en una didáctica que suponga la búsqueda y la práctica de la creatividad, que debe ser productiva, activa y de compromiso social; y que, a modo de «leitmotiv» fundamental, conduzca a una reorientación de valores y a la configuración de «nuevos estilos de vida» y, en consecuencia o como consecuencia de ella, nuevos estilos de aprendizaje.

En definitiva, y en el debe del libro del profesor Monclús, a nuestro juicio, éste no se detiene en profundidad ni ofrece juicios personales concluyentes precisos sobre algunos de los problemas que plan-

tea, lo que hace que, para el personal avanzado en el estudio de la educación de adultos, su lectura tropiece con algunos tópicos que, aunque no faltos de interés como tales, no aportan nada nuevo. Sí, en cambio, puede anotarse en su haber, el intentar aportar elementos sugerentes de análisis pedagógico que acercan a la compleja temática de la educación de adultos; el incluir dos anexos de gran interés para los educadores de adultos, investigadores y alumnos de CC. de la Educación y/o de Magisterio, así como un intento serio por recoger algunos de los títulos bibliográficos más importantes sobre el tema de E. A. en la doble vertiente didáctica de la planificación.

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN

OLERÓN, P. (1989): *L'intelligence de l'homme*. Ed. Armand Colin, París

El acercamiento del autor al tema se lleva a cabo desde dos vertientes *naturales* de entender el concepto: conjunto de competencias —saberes y habilidades— propias de un sujeto, y *demarches*, es decir, estrategias de aplicación de las mismas a la práctica; su dependencia de las realidades en las que se aplican.

En términos espaciales, el autor se ocupa de la inteligencia, en tanto que determinantes interiores de la acción del sujeto; se trata de los materiales mentales de la acción humana, y los modos de funcionamiento que aseguran el dominio relativo, aceptable, de un medio fluido y contradictorio. En el análisis de tales parámetros el laboratorio aparece con limitaciones de perspectiva. También elabora su planteamiento con los elementos externos de la inteligencia, ya que la misma no tiene realidad ni sentido, fuera de contexto. En este segundo aspecto, estamos ante los encuadres conceptuales y las estrategias de resolución que modula el contexto, con sus determinantes sociales y con la tipología de las intervenciones sociales. Esa bipolaridad se corresponde, en cierta manera, con el valor de verdad y el valor

de éxito de la actividad. O también, el carácter abstracto y meramente formal de la actividad mental, y el otro derivado de la condición pública y de acción socialmente significativa.

Dentro de ese marco analítico pasa revista el autor a las concepciones de la inteligencia, su medida, el estudio experimental de la inteligencia y las representaciones sociales de la misma.

En una actividad como la pedagógica en la que es tópico atribuir el éxito del aprendizaje a la capacidad intelectual de los sujetos, la revisión de este concepto en una perspectiva interno-social, convierte esta obra en un libro de continuas sugerencias e invitaciones constantes a revisar los propios planteamientos: las propias *démarches* de planteamiento y solución de problemas pedagógicos.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

SARRAMONA, J. (1990): *Tecnología educativa*. Barcelona: CEAC

La Tecnología y la Educación son ante todo dos modos, no coincidentes, de interpretar el mundo, son dos visiones cosmológicas que intentamos complementar porque de su unión puede resultar algo sumamente valioso, pero estos nuevos ying-yang de nuestro tiempo presentan rasgos fuertemente antagónicos. Estas dos fuerzas transformadoras se rigen por dinámicas internas muy diferenciadas, casi discrepantes, caracterizadas por unas constantes de tiempo completamente distintas.

Estas fueron algunas de las reflexiones que se dieron en el «II Congreso Mundial Vasco», y que pueden servir como nota para abordar «el qué» y «el cómo» de la tecnología puesta al servicio de la educación, y el «para qué» la tecnología aplicada al proceso educador según Jaume Sarramona.

Para el autor debemos revisar los contenidos y aplicaciones en bien del servicio a la sociedad y en la verificación de

la validez del saber científico. La tecnología no sólo debe ser «el hacer» (práctica) sino también la reflexión teórica (el saber). Para esto debemos penetrar en las características epistemológicas que J. Sarramona considera le son propias, como son:

La *Racionalidad*, la cual justifica la actuación. La tecnología es un actuar que obedece a razones (saber hacer) y es un tipo de saber aplicado que proporciona reglas de acción. La tecnología aporta una parte del conocimiento racional; el conocimiento acerca de la acción, el cual se añade al conocimiento que sobre la realidad aporta la ciencia.

El *Sistematismo*, que aquí se entiende por sistema un conjunto de partes o elementos que, relacionados entre sí, se dirigen a un objeto común; y la *Planificación*, que es la concreción y el actuar racional del proyecto. Ya que planificar tecnológicamente implica un quehacer sistémico, donde los diversos elementos intervinientes quedan mutuamente justificados en función de la eficacia y optimización inherentes a la tecnología. Planificación y sistematismo aparecen así estrechamente unidos.

La *Claridad de Metas* (enunciado de intenciones sin especificaciones precisas) es necesario a la hora de acometer una planificación; por consiguiente, el actuar tecnológico requiere de metas previamente clarificadas que hagan factible ordenar los elementos disponibles para su consecución. Pero debemos aclarar que la tecnología no es un fin en sí misma, sino una

estrategia puesta al servicio de las metas educativamente valiosas.

La *Eficacia* y el *Control* de la acción son dos dimensiones inseparables de la acción tecnológica. La eficacia supone adaptar el programa de acción a las circunstancias que se producen en el medio donde tal programa ha de aplicarse. Este principio, el de eficacia, es consustancial con la tecnología y constituye la lógica consecuencia de partir de metas y objetivos previos. El control, respecto del proceso educativo tecnológico, tiene como misión el logro de la eficacia, bajo el principio de lo que en educación se conoce habitualmente como evaluación.

Y por último, la *Optimización* que se vincula tanto a la fase de planificación como a la fase de ejecución y disminuye la distancia entre situación real del organismo o sistema y la situación real que tiene marcada según sus metas.

Para el autor sentar las bases o principios de la Tecnología Educativa no es algo de ayer, ya que sobre sus espaldas se encuentran investigaciones y publicaciones donde se ve esta curiosidad francamente marcada. La tecnología es una forma de hacer y de razonar estrictamente humana, creada para facilitar la vida del hombre; mientras que la tecnología educativa debe, y de hecho remarca, su puntualización en la educación, que no es otra cosa que un proceso de humanización a través de conseguir una concreción o «especialización» sobre el amplio abanico de posibilidades que la base genética nos ofrece.

INDALECIO SOBRÓN SALAZAR