

# BIBLIOGRAFÍA

## LIBROS

GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

La primera cosa que llama la atención de este libro es sin lugar a dudas su ambicioso título. A tenor del mismo, uno podría creer que atesora los secretos de la alquimia psicológica y pedagógica acumulada durante el último siglo —oculta para la mayoría— en lo que a la crianza y educación de niños se refiere. En cierto modo, nos recuerda el título de aquel otro famoso libro que Stanley Hall publicara en 1904 sobre la adolescencia: «Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education». Sin embargo, a pesar de la frivolidad del título, no nos encontramos ante uno de los miles de libros de autoayuda que proliferan en el mercado editorial ni ante la travesura de un iluminado. Su autor, Howard Gardner, es un prestigioso catedrático de Harvard reconocido internacionalmente por sus aportaciones a la psicología cognitiva contemporánea. Una de las más conocidas es la que hace referencia a su teoría de las inteligencias múltiples.

La tesis que sostiene Gardner en este libro puede resumirse en tres ideas fundamentales: 1) Cuando los niños ingresan en el sistema educativo ordinario, disponen ya de po-

derosas teorías implícitas o ingenuas sobre la realidad que son especialmente resistentes al cambio, y que, por tanto, dificultan sobremanera la adquisición de nuevos conocimientos. 2) Las instituciones educativas fracasan habitualmente en su labor de sustituir estas teorías implícitas —con frecuencia erróneas— por aquellas que constituyen el objeto de toda enseñanza formal, y dicho fracaso se origina, entre otras cosas, porque desde la escuela se fomenta más la aséptica transmisión de conocimientos que la comprensión; 3) La solución a esta problemática reside en promover una enseñanza para la comprensión de conocimientos que la comprensión de las mencionadas teorías implícitas, y que, recogiendo el espíritu de las primeras escuelas progresistas norteamericanas, sea mucho más activa, global y contextualizada.

Gardner defiende estas tres ideas en el curso de tres grandes apartados, integrados por cuatro capítulos cada uno, que titula correlativamente: «El aprendizaje natural», «Comprender las instituciones educativas» y «Hacia una educación para la comprensión». Un capítulo introductorio tan corto como sugerente («Los enigmas centrales del aprendizaje») sirve de presentación y de marco general al conjunto de la obra. A partir de esta estructura organizativa, Gardner da forma tenaz y brillantemente a sus ideas, con la misma fe y constancia que un agente de seguros intenta vender una póliza. Y lo hace en un

estilo directo y claro, no exento de ejemplos impactantes y metáforas de altura. El profundo conocimiento que el autor tiene de los temas que trata queda reflejado no sólo en el ágil e hilvanado desarrollo de su discurso, sino también en la documentada bibliografía que, organizada por capítulos, adjunta al final del libro. Por último, hay que subrayar que Gardner no se limita a realizar una exposición exhaustiva de sus ideas —para lo que emplea más de 250 páginas— sino que, en el último capítulo, se atreve a proponerlas como marco de referencia para la realización de reformas educativas en el hoy maltrecho sistema educativo norteamericano.

El problema de la obra de Gardner es —abundando en el símil con el agente de seguros— el mismo que el de muchas pólizas: la letra pequeña. Detrás de su elocuente presentación, hay también una serie de omisiones, imprecisiones y sobregeneralizaciones que pueden confundir al lector. De hecho parte de las afirmaciones que Gardner «vende» como verdades inapelables son en muchos casos afirmaciones extremadamente controvertidas, que no todos los miembros de la comunidad científica estarían dispuestos a avalar. Como se dice popularmente, para muestra un botón: «Al igual que Freud insistió en el grado en que la personalidad adulta abriga en su interior complejos y conflictos del niño edípico, sostengo, también, que los alumnos (y los que ya no lo son) siguen estando fuertemente afectados por las prácticas, las creencias y las comprensiones de la mente de cinco años» (p. 118). Dudo mucho, sinceramente, que en la actualidad el conjunto de los psicólogos evolutivos y de la educación estuvieran de acuerdo con este aserto tan radical. De hecho me consta que algunos de los más prestigiosos no lo están. Conversando este verano con el autor del prólogo de la versión alemana de este libro —el profesor F. E. Weinert (Director del Departamento de Psicología Evolutiva del Instituto Max-Planck de Múnich)— me confesaba su convicción de que dicho libro estaba más dirigido al debate político que sobre educación está viviendo en estos momentos Estados Unidos, que al esclarecimiento de cues-

tiones de naturaleza científica. Es más, él pedía que si en EEUU se seguían a pie juntillas las directrices marcadas por Gardner en materia educativa, este país perdería el liderazgo mundial en menos de veinte años. No menos contundente se mostraba un colega suyo de la Universidad de Harvard —el profesor K. Fisher— quien, también durante este verano, me comentaba que algunas de las afirmaciones de Gardner van más lejos de lo que las evidencias empíricas disponibles acreditan.

En definitiva, pues, nos hayamos ante una obra eminentemente polémica; deliciosamente polémica, diría yo. Para algunos, el libro de Gardner muestra una innovadora propuesta de reforma educativa en los albores del siglo XXI; para otros, sólo constituye una muestra de lo que con ironía he oído denominar en ocasiones «pensamiento gaseoso» (por aquello del pensamiento con agujeros). Para todos, en cualquier caso, «La mente no escolarizada» es una obra que hay que leer, en el convencimiento que el tono beligerante adoptado por Gardner es un estímulo a la reflexión y una invitación a un debate educativo en profundidad.

Carlos Hernández Blasi

VALLS, ENRIC (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE de la Universidad, Horsori, 206 páginas.

La inclusión de los procedimientos como contenidos curriculares ha sido una de las novedades derivadas de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Por ello, es de agradecer la aportación del doctor Enric Valls a la definición, clarificación y ejemplificación práctica de los procedimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La obra se divide en dos grandes partes: En la primera se trata la naturaleza de los procedimientos bajo la perspectiva curricular, abarcando amplia-

mente su significado y clasificación. En la segunda parte se reflexiona sobre el tratamiento de los procedimientos en el currículum: propuestas curriculares, criterios de selección, secuenciación, enseñanza y evaluación, siendo la evaluación la parte más escuetamente tratada. La obra titulada «Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación» puede ser de gran ayuda para reflexionar y llevar a la práctica escolar esta nueva tarea del profesorado.

El término *procedimiento* ha creado cierta confusión entre el cuerpo docente, ya que el significado que adquiere en el Diseño Curricular Base («conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta») difiere del tradicional (recursos, métodos, estrategias docentes, actividades que realiza el profesor para inducir los aprendizajes, etc.). Un procedimiento, como se aclara en el DCB, es un contenido escolar objeto de planificación e intervención educativa, y su aprendizaje puede trabajarse mediante distintos métodos.

Los procedimientos son, por tanto, contenidos de aprendizaje y enseñanza en el currículum. En este sentido, el autor los denomina indistintamente como *procedimientos* y *contenidos procedimentales*. De este modo, los procedimientos se proponen como contenidos que el alumnado ha de hacer suyos en el proceso de construcción de los aprendizajes.

La triple diferenciación de contenidos propuesta en la LOGSE, a) hechos, conceptos y principios; b) procedimientos, y c) actitudes, valores y normas, acompaña desde siempre la propia esencia de la enseñanza y el aprendizaje escolares. Se podría decir que tal distinción responde a la formalización del viejo sentido común que reconoce en la experiencia humana tales formas de posesión de cultura, las cuales van siendo apropiadas por la persona de forma diferenciada. Los contenidos referidos a *hechos*, *conceptos* y *principios* designan conjuntos de objetos, sucesos y símbolos con características comunes, o definen relaciones entre conceptos. Con ellos se describen unidades de información como hechos específicos,

clases, procesos, métodos, sistemas, etc. Por su parte, los *contenidos procedimentales* designan conjuntos de acciones, de formas de actuar en pos de metas. Se trata de unos conocimientos con los cuales nos referimos al saber hacer cosas. Por último, los contenidos de *actitudes, valores y normas* se refieren a un conjunto de tendencias a comportarse y enfrentarse de una determinada manera ante las personas, situaciones, acontecimientos, objetos y fenómenos. Son unos conocimientos mediante los cuales el alumno sabrá ser o estar, de una forma concreta, ante las cosas.

Una vez descrito el contexto general del estudio, el autor se centra en la definición del objeto de la obra: los procedimientos. Se hace un recorrido sobre la definición del término *procedimiento* desde diferentes campos del saber, los sinónimos más frecuentemente utilizados y las acciones o verbos que lo acompañan, hasta llegar a las notas definitivas que presentan los documentos curriculares: «Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta.» Se hace especial hincapié en las diferencias y similitudes entre *procedimiento*, *proceso*, *métodos*, *técnicas*, *reglas* y *normas*. No obstante, el énfasis mayor recae en la clarificación de los procedimientos a partir de las *destrezas* y las *estrategias*. El término *destreza* o *habilidad* ha sido tradicionalmente muy utilizado, al contrario que el término *procedimiento*. En algunos currícula europeos se utiliza el término *destreza*, que *procedimiento*, pero en todos queda claro que la intención es de no establecer diferencias entre ellos. Una vez expuesta una revisión conceptual del significado de las destrezas, se identifican dos ejes principales en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las destrezas: a) Lo relacionado con la comprensión y con el papel importante que juegan los conocimientos del sujeto en los estadios de preparación y revisión del comportamiento hábil. b) Lo relacionado con el feedback y la clase de información que se recoge para ir ajustando el rendimiento.

Aunque las destrezas puedan sugerir en primer término un significado motriz, Valls

reclama su acepción cognitiva, de relación, autorregulación, comunicación, etc., tal como indicaba Barlett al comparar las operaciones físicas con los actos mentales. En este sentido, una característica destacada de los procesos de pensamiento es la direccionalidad, de manera similar a cómo las destrezas manuales son propositivas u orientadas a una meta. Si nos referimos, pues, a destrezas cognitivas, no contamos con un medio compuesto por objetos materiales con características físicas, sino con un medio abstracto, ya que consiste en un sistema de relaciones entre elementos simbólicos, destacando las palabras y los números.

Con la comparación entre *estrategias y contenidos procedimentales*, el autor concluye el capítulo dedicado a la definición de estos últimos. Considera también a las estrategias incluidas dentro de la amplia acepción de los procedimientos, si bien existen algunos matices diferenciadores. Las estrategias —afirma— se aplican a la solución de problemas, son una guía completa de la actividad, en el sentido de que la orienta en la obtención de determinados resultados. Suponen, por tanto, una serie de habilidades conjuntas. Las estrategias, además de permitir solucionar problemas cotidianos, son expresamente reclamadas cuando se tratan problemas importantes, cuando la consecución de una meta es decisiva. Esto justifica el interés mostrado por las estrategias de aprendizaje. Tanto los procedimientos como las estrategias son mecanismos reguladores de las actividades; se trata de modelos para la obtención de resultados y de sistemas que se desarrollan a partir de determinadas secuencias. En este sentido se pueden considerar en un todo a las estrategias y a los procedimientos propiamente dichos. Pese a todo, hasta que no aparezca la ejecución no podríamos hablar estrictamente de la existencia de un procedimiento. Lo que parece más conveniente para relacionar estrategias y procedimientos es imaginar un *continuum* en cuyos extremos se sitúan, por un lado, los procedimientos propiamente dichos y, por otro, las estrategias. El nombre de ese *continuum* podría ser el de Procedimientos.

La primera parte del libro finaliza con la formalización de un modelo explicativo general de los procedimientos como contenidos del currículum escolar. Como en el resto de la obra, el autor defiende una estrecha relación entre el saber y el saber hacer, y la conveniencia de planificar actividades escolares que atiendan conjuntamente a todo tipo de contenidos, así como de actualizarlos cuando se acomete la construcción del significado de las cosas. Referirse a procedimientos significa, en definitiva, referirse al *hacer*. El punto de partida para comprender la naturaleza de los procedimientos se sitúa en la interacción entre sujeto y medio. El sujeto es entendido según su sistema cognitivo en funcionamiento, es decir, dotado y organizado de conocimientos que *planifican, anticipan, conciben e intentan* la actividad. Atendiendo a este presupuesto básico, la actuación procedimental será siempre el resultado de la interacción entre sujeto y tarea.

Una tarea siempre contiene un objetivo que nos marca el estado final al cual se ha de llegar. En otro caso habría que hablar no de tarea, sino de problema resuelto. En una tarea pueden identificarse dos aspectos: el aspecto objetivo y el subjetivo. Por ello, al pensar en la planificación y evaluación de la tarea no sólo hay que tener en cuenta si se ha alcanzado el objetivo, sino también la consideración de sus condiciones de obtención. Lo mismo puede decirse respecto a la lógica de la acción; ésta se refiere al funcionamiento, utilización, aplicación, ejecución y concatenación temporal entre operaciones. La vertiente objetiva de las tareas es fácil de identificar. Sin embargo, su carácter subjetivo, es decir, el sistema de representaciones y tratamientos del sujeto, no lo es tanto. Así, una cosa será el dominio de la tarea y otra su interiorización o representación del sujeto de una realidad objetiva. Por tanto, a la hora del aprendizaje de hechos, conceptos y principios solemos basarnos en el uso y aplicación de algún procedimiento ya adquirido, de manera que es muy fácil constatar cómo va progresando el conocimiento a medida que utiliza nuevas estrategias de aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje de cualquier procedimiento requiere variedad de conoci-

mientos relativos a hechos, conceptos y principios que informen sobre la tarea que se lleva a cabo y la apoyen. De este modo, aprender y enseñar procedimientos supondrá que el alumnado hace suyas, incluyéndolas en la experiencia acumulada, nuevas posibilidades de actuación. No se pone el énfasis en conocer las formas de actuar, sino en usarlas para conocer más cosas.

Los procedimientos, pues, por su naturaleza, se orientan a la consecución de una meta: se trata de un conjunto de acciones adquirido por el sujeto, ordenado secuencialmente de forma algorítmica o heurística y sujeto a evolución temporal (desde la realización insegura y voluntaria hasta la experta y automática). Se mantiene el nombre de procedimiento para referirnos a aquellos sistemas de acciones que consisten en una ejecución controlada automáticamente o por reglas conocidas. Las estrategias se referirán a la guía realizada sobre las actividades comúnmente conocidas como de resolución de problemas.

Para cerrar el capítulo, el autor presenta una posible clasificación de los procedimientos según cuatro criterios: 1) Según el número de componentes de la actuación (número de operaciones y exigencia de atención) habrá procedimientos simples o complejos. 2) Según el grado de libertad que queda para decidir sobre las operaciones que constituyen el procedimiento, es decir, si la secuencia de operaciones es fija o libre. 3) Según la naturaleza de la regla que sustenta el procedimiento se distinguen algoritmos y heurísticos. 4) Según el tipo de meta a la que van dirigidos.

La segunda parte del libro se centra en el tratamiento de los procedimientos en el currículum. Aquí se pasa del análisis a la exposición de un estado de opinión respecto a las expectativas que supone la explicitación de los procedimientos como contenidos de la enseñanza y aprendizaje escolar. Una de las necesidades primarias a la hora de trabajar los procedimientos en el currículum consiste en planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje al respecto, ya que,

hasta el momento, las buenas intenciones no han sido acompañadas de los correspondientes planes de acción. El reconocimiento de la importancia de este tipo de contenidos comporta la actualización y puesta en práctica de determinados principios pedagógicos que presidan la selección y contextualización de estos contenidos, su secuenciación, organización y temporización, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Este reconocimiento aporta un valor añadido al currículum: los saberes que implican ir al laboratorio, hacer un resumen, consultar datos, etc., se convierten en objeto de instrucción por ellos mismos y se proponen intencionadamente como contenido de aprendizaje. Por tanto, la explicitación curricular de los procedimientos no va a suponer sólo un cambio en la mentalidad colectiva respecto al valor de las actividades prácticas o en la manera de entender la naturaleza del saber escolar, sino que puede incidir directamente sobre el contenido propio del perfil del alumno que se construye en la escuela. En este sentido se podría decir que es una forma de construir el *aprender a aprender* del alumno, es decir, la posibilidad de enseñar los procesos superiores de pensamiento, enseñar a pensar. En la obra se afirma que las actividades relacionadas con el enseñar a pensar (habilidades de estudio y trabajo intelectual) pueden enmarcarse dentro de la enseñanza de los procedimientos. La consecución de tales objetivos no es posible sin una buena formación del profesorado en los mismos, cargada de dificultades.

Los criterios de selección, adecuación y priorización de contenidos procedimentales en el currículum son necesarios para asegurar una oferta cultural suficiente y ajustada, y presuponen un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Los criterios principales de selección pretenden que se alcancen determinados objetivos educativos, especialmente los referidos a los procesos de crecimiento personal expresados en las intenciones educativas. Se seleccionan los procedimientos que mejor servirán al enriquecimiento del alumno. En la selección se acude a las aportaciones de las diferentes fuentes

que fundamentan el currículum, teniendo en cuenta: a) La información que procede del análisis de las materias de enseñanza o disciplinas que nutren el área curricular, enumerando las que tienen mayor valor formativo. b) Las necesidades del alumnado y las características del medio social, adecuando los objetivos al contexto. c) El nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos y el grado de conocimiento y práctica de los contenidos procedimentales. d) La realidad educativa del centro escolar, sus posibilidades, organización de aulas, espacio y tiempo, la tradición del profesorado, etc.

Priorizar los procedimientos significa dar un tratamiento más profundo de los mismos respecto a otro tipo de contenidos en algún momento de la escolaridad. La posibilidad de priorizar unos contenidos determinados se recoge en el DCB. En algunas áreas como Educación Artística, Física, Plástica, etc., los procedimientos pasan a convertirse en el eje ordenador de los aprendizajes pero, a juicio del autor, convendría forzar un poco más en todas las áreas de la escolaridad esta posibilidad. El carácter abierto del modelo de currículum actual deja al profesor mucho campo abierto en torno a la temática relacionada con el tratamiento curricular de los procedimientos.

La secuenciación de los contenidos procedimentales constituye otro de los capítulos del libro. Aunque el tema de la secuenciación se resuelve con facilidad en la práctica, su análisis e interpretación parece complicado, más aún si hablamos de contenidos procedimentales, quizá por la falta de tradición al respecto. La trascendencia de la secuenciación radica en la funcionalidad de los aprendizajes escolares, es decir, en la capacidad potencial para resolver futuros problemas de aprendizaje. La mayoría de las cuestiones relacionadas con la secuenciación de los contenidos procedimentales se resumen en cinco: 1) Atender los procedimientos, la secuencia de acciones, como una unidad con significación en sí misma. 2) Considerar el sentido general de la secuencia procedimental: de los más simples y generales a los más complejos y específicos. Convendría precisar,

atendiendo a una serie de criterios, qué es lo complejo y qué lo específico. 3) Realizar un análisis de tareas y contenidos procedimentales. Se ha de procurar disponer de herramientas que permitan un análisis procesual de los componentes cognitivos con los cuales se resuelve una tarea determinada. La forma que se ha impuesto como más eficaz consiste en la descripción y predicción de tareas bajo modelos jerárquicos, tratando siempre de no reducirse a la dimensión cognitiva. 4) Seguir unos criterios que indiquen el dónde y cuándo empezar: Proponer primero los procedimientos más básicos; después atender tanto a la secuencia que el análisis lógico de los contenidos de la disciplina o área propone como a los criterios de naturaleza eminentemente pedagógica. 5) Considerar la secuencia de aprendizaje y la secuencia evolutiva. La exigencia del ajuste a las peculiaridades de la organización mental del alumno en los diferentes momentos o estadios de su desarrollo se constituye una sentencia obligada. En la obra se repasan, en este sentido, las aportaciones de las principales corrientes psicológicas. El autor se reafirma en la dificultad para separar procesos y contenidos. Son absolutamente necesarias tanto las representaciones como los procedimientos para *pensar* y *actuar* sobre cualquier ámbito del conocimiento, ya que el progreso de unos condiciona y acompaña el progreso de los otros.

Los dos últimos capítulos del texto se refieren a la enseñanza y la evaluación de los procedimientos. La tradicional insistencia en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de naturaleza declarativa más que procedimental ha podido generar la idea sobre la no necesidad de una acción intencionada, planificada y sistematizada para que el alumno los pueda asimilar: se adquieren espontáneamente y su utilización y generalización dependen poco de la instrucción. Sin embargo, últimamente, se está prestando especial atención a la enseñanza de estrategias y destrezas cognitivas y de las aplicaciones prácticas a las clases. Las orientaciones que presenta Valls al respecto se basan en la experiencia y en la sistematización ordenada de los elementos significativos que definen las

situaciones de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales. Apela al valor de la práctica, tanto para el logro de destrezas, sobre todo las observables, como para la repetición mental de la ejecución. El aprendizaje de los procedimientos se organiza en varias etapas: Primero, una etapa declarativa consistente en la apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y a sus condiciones. Después, el alumno realiza la actuación en forma de tanteo y asociada a errores. En tercer lugar se automatiza la ejecución y aparecen características como unidad, ritmo y velocidad. No se puede decir que haya una etapa final en la adquisición de destrezas porque éstas se desarrollan casi indefinidamente. La ordenación didáctica de «Primero, la exposición; después, la práctica guiada; finalmente, la independencia» se basa en estos principios.

La enseñanza de los procedimientos puede darse bajo tres grandes métodos que el autor considera complementarios: la instrucción directa, modelamiento y aprendizaje mediado, destacando la importancia de presentar una imagen clara de la ejecución de los procedimientos a adquirir, prever un ritmo de instrucción adecuado, organizar, explicitar lo que los alumnos no ven, atender a la enseñanza del proceso e inducir a la reflexión para conseguir la aplicación espontánea de los mismos.

El texto concluye con un breve capítulo dedicado a la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los procedimientos. El objetivo de la evaluación sería comprobar la funcionalidad de los aprendizajes. Hay que plantearse qué se evalúa en concreto, los tipos, grados y dimensiones del aprendizaje. Los dos tipos de aprendizaje fundamentales a evaluar, según los contenidos desarrollados en la obra, son: 1) La posesión de conocimiento suficiente referido al procedimiento; se comprueba si existe alguna representación simbólica que regula la ejecución (información sobre las acciones que componen el procedimiento, el orden, condiciones, etc.). El instrumento de evaluación puede consistir en preguntas sobre la tarea. 2) El uso y aplicación de este conocimiento

en las situaciones particulares. Para evaluar el uso o aplicación, lo mejor es comprobar una realización del alumno a propósito de la observación, la medida, el manejo de instrumentos, la aplicación de la regla, etc., recogiendo datos sobre el grado de eficacia de esta actuación. Dos aspectos centrales a tener en cuenta a la hora de evaluar la aplicación son la composición de las acciones de que consta el procedimiento (corrección, integración, atención, conciencia, etc.), para lo que puede utilizarse instrumentos como análisis de grabaciones, seguir el orden correcto, valorar las respuestas del alumno, etc. El otro aspecto es la generalización del procedimiento a otras situaciones; éste se puede comprobar según la frecuencia con que se emplea, la posibilidad de hacerse fácilmente presente. A modo de conclusión, Valls afirma que uno de los mayores beneficios que comporta la inclusión de los procedimientos como contenidos escolares en el proceso de evaluación de los aprendizajes consiste en una nueva manera de estar del profesor en el aula.

Arturo González Galán

HICKS, D. (comp.) (1993): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 300 páginas.

La obra de David Hicks, realizada en colaboración con otros autores, es de gran actualidad desde el planteamiento de la Educación para la Paz como Tema Transversal en la LOGSE. Este libro aporta una aproximación conceptual sobre la Paz y otros temas íntimamente relacionados con ella, como son el conflicto, la guerra, el género, la raza, etcétera.

Ante el reto que supone el diseño de una educación para el siglo XXI, lo que se pretende con este trabajo es señalar la necesidad de prestar atención al contenido y al proceso del currículum, desde la considera-

ción de la relevancia del aprendizaje de las cuestiones sociales, políticas y económicas del mundo de hoy. También se reconoce la importancia clave del estudio de la paz y del conflicto en escalas que abarcan desde lo local a lo global.

La educación a la que se hace referencia, y según los propios autores, es reconstruccionista, en cuanto que desempeña un rol en la transformación de la sociedad, y se centra en la persona, en cuanto que fija como requisito previo en el individuo una confianza en sí mismo centrada y asertiva.

El contexto en el que se realiza este diseño es la escuela. Aunque su estructura en muchos supuestos se contradice con los objetivos de una Educación para la Paz, supone un terreno vital por el alcance y trascendencia que puede llegar a tener en la vida de los alumnos. Es un marco de socialización a destacar en la vida de una persona, y por eso es que se constituye como escenario de esta obra.

En cuanto a los intereses de este libro, y centrándose en los contenidos, se refieren a tres cuestiones: la cuestión personal, la cuestión política y la cuestión planetaria.

La cuestión personal trata de las personas, individualmente o en grupos, y de su modo de interactuar. Se trata de la paz, del conflicto y de la violencia en nuestras vidas cotidianas y en la experiencia inmediata. Significa hablar de destrezas y actitudes: destreza de reflexión crítica, de cooperación, de comprensión, capacidad de aserción, solución de conflictos y alfabetización política; actitudes de respeto por uno mismo y por los demás, preocupación ecológica, apertura mental, visión y compromiso con la justicia.

La cuestión política se interesa en quién consigue qué, cuándo, cómo y dónde. Los alumnos conocen el uso y el abuso de poder y el modo en que se toman decisiones que afectan al futuro de todos. Se pretende con ello que sean capaces de participar en la vida pública y en grupos de todo tipo, y de reco-

nocer y tolerar la diversidad de valores políticos y sociales.

La perspectiva planetaria en el abordaje de las materias advierte de la escala alarmante del daño inferido tanto a las personas como a la biosfera. Se parte del análisis de los problemas del sistema que se hallan inextricablemente relacionados y que son interdependientes, y desde aquí se pretende enseñar a los alumnos a considerarlos y abordarlos como parte de un sistema orgánico.

Estos tres intereses parten de la reconsideración de los propósitos de la educación, de la naturaleza de la socialización infantil, de la necesidad de una educación política en una sociedad democrática, y de diferentes ideologías educativas.

Entre los propósitos de la educación que se mencionan, hay tres que justifican la introducción de las cuestiones mencionadas en la escuela y en el currículum:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar mentes vivaces e indagadoras, con capacidad para interrogar y discurrir.
2. Infundir respeto por los valores morales y religiosos y una tolerancia por las otras razas, religiones y maneras de vivir.
3. Ayudar a los alumnos a comprender el mundo en el que viven y la interdependencia de individuos, grupos o naciones.

Por otro lado, el proceso de socialización infantil ha cambiado debido a la evolución seguida por los contextos en los que se produce. La cercanía de problemas como el desempleo, las armas nucleares, la guerra, la violencia y la delincuencia, las drogas, la pobreza y el hambre plantean preguntas y temores que requieren ser atendidos de forma intencional.

En cuanto al proceso del currículum, el segundo aspecto señalado como importante en la actualización de la educación, los auto-

res subrayan la necesidad de que los profesores y escuelas se manifiesten: los objetivos educativos han de estar muy claramente formulados respecto a dónde y cómo se logran. Desde este punto de partida, se elaboran guías que contribuyen a su aclaración.

Los profesores son protagonistas privilegiados en las intenciones de los autores, y se indican estrategias a tener en cuenta a la hora de plantearse seriamente el trabajo en el aula de la Educación para la Paz. Lo que se supone como presupuesto es que el diseño del proceso ha de ser un trabajo compartido, es decir, que se intentará mantener una consistencia entre medios y fines: «No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino». La Educación para la Paz radica tanto en su método como en su contenido, exige una relación estrecha entre fines y medios, contenido y forma, por lo que las destrezas empleadas y las actitudes promovidas alcanzan la misma relevancia que los conocimientos expuestos.

El planteamiento del proceso del currículum, vinculado cada vez más fuertemente con la actualidad que lo rodea, lleva a contemplar la tarea descrita como el movimiento de un currículum predominantemente vertical y diferenciado a otro horizontal y multidimensional (transversalidad). En él se exploran actitudes y valores nuevos, no conformándose con un grupo predeterminado para todos.

Para operativizar las reflexiones expuestas, el libro establece una estructura que recoge las aportaciones hechas por los distintos autores. En la primera parte, los tres capítulos que la componen justifican la existencia de una Educación para la Paz, señalan algunos planteamientos a tener en cuenta en la elaboración del currículum, y responden a las críticas que han surgido a lo largo de estos años de trabajo.

En la segunda parte, la más amplia, se procede a un estudio de casos que se compone del análisis detallado de aspectos muy relacionados con la paz: conflicto, paz, guerra, cuestiones nucleares, justicia y desarrollo, po-

der, género, raza, medio ambiente y futuro. Cada uno de ellos constituye un capítulo integrado por dos partes complementarias. En la primera, se procede al desarrollo teórico del tema en cuestión, y en la segunda se proponen una serie de actividades para su trabajo en el aula. Asimismo, cada capítulo cuenta con una pequeña bibliografía referente al tema tratado.

En la tercera y última parte se retoma la legitimidad de integrar los aspectos tratados en el currículum, así como se aportan las orientaciones pertinentes para profesores y directores de centros. El último capítulo cierra esta obra haciendo referencia a la emergencia de un nuevo paradigma a la hora de plantear los problemas señalados, caracterizado por la conciencia ecológica, ser sistémico, no lineal, holístico, intuitivo y optimista.

La tónica general a lo largo de todo el trabajo desarrollado es la clara identificación de la postura tomada por de los autores. Con ella contribuyen a romper el mito de la imparcialidad de la educación. Como ellos mismos señalan, elaboran sus estudios desde la solidaridad y desde la compasión de las realidades de los otros, de los que padecen las políticas de los ricos y poderosos. Y es esta misma actitud la que reclaman a los profesores y a los currícula en las escuelas. Desde el conocimiento profundo de la realidad de temas como los tratados se pide un posicionamiento para que los alumnos puedan construir sus referentes críticamente en relación con su entorno. De esta forma, las prácticas solidarias aprendidas en la escuela tendrán una repercusión global.

Con este propósito defienden la idea de que el futuro está abierto ante las nuevas generaciones. Y que este futuro puede empezar a trabajarse en el aula. Desde la clarificación de las posturas ante la paz (que incluye todos los temas mencionados) y con la posibilidad de ser crítico, los alumnos pueden aprender a establecer otro tipo de relaciones. El lema «pensemos globalmente y actuemos localmente» abre nuevas perspec-

tivas e introduce posibles futuros en el presente.

Lo más relevante de toda la obra es que no sólo hacen una propuesta de Educación para la Paz seriamente fundamentada, sino que lo hacen aportando orientaciones prácticas y recursos que pueden ayudar a hacerla realidad en el currículum.

Elena Vázquez Aguilar

PLUCKROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata-Ministerio de Educación.

Como recuerda Gregorio Cámara en su prólogo a *El florido pensil*, de Andrés Sopena, lo que en las escuelas se enseña es reflejo de la economía, de la historia, de la religión y de otros elementos del contexto que producen el precipitado final de un determinado universo ideológico, más o menos orgánicamente estructurado. Si tal punto de vista es válido en general para observar en conjunto el constructo que transmite la enseñanza en un período determinado, todavía lo es más si se prefiere un análisis más particularizado desde la curiosidad por la Historia que se nos ha enseñado, la que enseñamos a lo que se vaya a enseñar en nuestra organización educativa, y ello a pesar de las variaciones que cada profesor pueda establecer en su aula.

El libro de Pluckrose, aunque no sea propiamente un libro de Historia si gira en torno a la Historia que se puede y debería enseñar. Viene a ser un reflejo de la experiencia educativa del autor en Inglaterra, país en el que la reflexión sobre el qué y el cómo enseñar, particularmente en relación con los años de enseñanza obligatoria, ha gozado de un estimable reconocimiento internacional.

Centrado en los problemas que plantea la enseñanza de la Historia en Primaria —esos años fundamentales del proceso educativo

necesitados de imprescindible coherencia, con sus urgencias y requerimientos específicos—, tiene muy en cuenta las cuestiones y supuestos generales subyacentes hoy a la tarea docente: ¿Qué deben aprender todos los niños en esa etapa? ¿Cuál debe ser el equilibrio entre la enseñanza de hechos, técnicas y conceptos? ¿Cuál es la mejor forma de desarrollar las capacidades de cada alumno? ¿Cómo plantear los graves problemas de hoy, como racismo, sexismo, marginación, persistencia del hambre y subdesarrollo?... ¿Cómo integrar la enseñanza-aprendizaje específica en un área de conocimiento en un todo comprensible y racional?

Desde esa perspectiva es como Pluckrose se adentra en el lugar específico que debe ocupar la Historia en el currículum de las escuelas primarias. El autor, sabedor del campo minado que representan las prescripciones del contenido curricular, sitúa su discurso en la necesidad que hay de proporcionar a los niños «la oportunidad de descubrir la zona de importancia decisiva de la Historia, ofreciéndoles las técnicas y conceptos específicos de su estudio» (pág. 17). Es decir, que si los niños tienen que estudiarla y extraer algún sentido de ello, se les debe ayudar a descubrir qué significa ser historiador y, por tanto, a analizar el modo en que éste examina sus materiales y los interpreta. Implícitamente reconoce a los pequeños la capacidad de captar los conceptos y de desarrollar las técnicas peculiares de la Historia, de tal modo que desde la comprensión de la naturaleza y el cómo plantearse el pasado, cualquier momento y lugar del mismo pueda ser abordado con las técnicas adquiridas.

Este planteamiento le lleva a examinar en detalle las técnicas y conceptos que deben asimilarse para emprender una investigación histórica, ofreciendo de paso múltiples sugerencias de cómo tratarlos desde las características particulares de los niños de Primaria. Resulta especialmente atractiva la visión que trasluce acerca del sentido de la Historia y del quehacer de los historiadores, pleno de interés por el género humano. Por eso, en ese ayudar a los niños a preguntarse «cómo era esto antes de estar yo» y «por qué

era así» y «cómo ha cambiado», es decir, en el desarrollo del interés por comprender el pasado en el contexto del presente es donde, según él, reside la razón nuclear del por qué de la Historia en el currículum de nuestras escuelas. Este enfoque no sólo facilita una coherencia de continuidad para la gama de edades y ciclos diferentes, sino también la posibilidad de que la Historia se convierta en elemento integrador de otras áreas de conocimiento, agilizando de este modo el aprendizaje comprensivo, predominante en estos primeros años.

Otros capítulos de no menor interés, por sugerentes, abordan particularmente estrategias de trabajo en el aula (la historia a través de estudios familiares, comunitarios, su enfoque por temas, por tópicos, cronológico y variado), y fuera del aula (visitas, reconstrucciones, el aprovechar «la sensación que produce un lugar»).

Al profesor de Primaria español, enfrentado a la tarea de adaptarse a lo que la nueva normativa de la LOGSE tiene de mayor atractivo, le serán de particular provecho los capítulos dedicados a planificación y a la utilización de libros. Le ahorrará bastantes ansiedades y le ayudará a centrar los parámetros de una profesionalización de calidad. No pocas veces, sin embargo, deberá establecer más de una salvedad: las referencias al sistema inglés son constantes y, en general, responden a un esquema organizativo más abierto que el nuestro. Probablemente por ello los editores españoles han estimado oportuno añadir un apéndice relativo al DCB aprobado en nuestro país para esta etapa. La idea, bienintencionada, resulta un tanto fría y burocrática en su modo de ejecución, seguramente por contraste con la espontaneidad y calor que transmite la obra propiamente tal. Algo similar puede decirse de la bibliografía española con que se acompaña este apéndice, no siempre adaptada a las cuestiones que plantea el autor inglés ni a lo que realmente merece la pena leer para esa etapa.

De todos modos, el libro es claramente recomendable, incluso como guía del sentido

profundo en que está inmerso el DCB español de nuestros primeros ciclos. Es ágil su lectura. Pluckrose reflexiona en voz alta a partir de una cuantiosa y fructífera experiencia. Decanta lo más positivo de la misma y lo cuenta de manera gratamente sencilla y refrescante, sin que falte la sobria seriedad científica, el adobo de una inteligente ironía, ni el decidido apego a la realidad práctica; y todo sin el subterfugio de los misteriosos vericuetos semánticos de la nada.

Cabría preguntarse si es aconsejable su lectura para profesores de otros niveles educativos. Con la debida humildad, sí. Lo que Pluckrose propone puede contribuir a que nuestra educación sea significativamente distinta en la memoria de quienes escriban dentro de muy pocos años, si no lo están haciendo ya, su particular *Florido pensil*.

Manuel Menor Currás

VV.AA. (1994): *Jóvenes españoles 94*. Madrid: SM, 269 páginas.

La Fundación Santa María patrocina desde 1984 estudios sobre la juventud española. La última de las publicaciones a que han dado lugar, «Jóvenes españoles 94», incluye ya en su título una afirmación, frente al homogenizador «juventud» de las primeras de la serie, pues la diversidad de valores, actitudes y comportamientos se revela en este trabajo como componente básica de la juventud. Se presentan cinco estudios a partir del material obtenido mediante encuestas a jóvenes españoles de 15-24 años. Aunque cada uno de ellos posee entidad propia hay un hilo conductor, la profundización en la identidad juvenil, que consolida la unidad del trabajo. Los aspectos técnicos de la recogida de datos se presentan como anexo metodológico.

El primer capítulo, firmado por el profesor Pedro González Blanco (doctor en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autó-

noma de Madrid) centra conceptualmente «la identidad» desde distintas disciplinas, para luego aportar una visión global de los jóvenes y su identidad: consigo mismos, con la juventud, con los adultos, y con las distintas instituciones. El interés intrínseco de la información aportada se ve potenciado por la voluntad de interpretación y reflexión. Se señala, por ejemplo, un importante desequilibrio en que la mayoría de los jóvenes no esperen autorrealizarse en el trabajo cuando muchos afirman que el éxito profesional es fundamental en su vida; o una trivialización de la relación padres-hijos en pro de una aparente paz doméstica.

Como factores que influyen en la construcción de las identidades juveniles se analizan el paro, el consumismo y los medios de comunicación. El estudio concluye, en la mencionada línea reflexiva, con una tipología de las desviaciones en la personalidad que se perciben como riesgo de la naturaleza de la sociedad actual. En contrapartida, otras de sus características —libertad, información, tolerancia— se señalan como potencialmente positivas para la construcción de identidades.

En el segundo estudio Ana Irene del Valle (Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Deusto) aborda la vida cotidiana y relaciones personales de los jóvenes españoles. Partiendo de un hecho central, la dilatación de la permanencia de los jóvenes en el hogar familiar como refugio afectivo y material, se analizan las relaciones familiares. Los niveles de conflicto y tolerancia en la vida familiar muestran los ajustes relacionales entre padres e hijos necesarios para posibilitar la convivencia.

Se describe una amplia aceptación de las ideas de familia y matrimonio que pasa por una nueva valoración de estas instituciones, basada en las relaciones igualitarias y la primacía de la propia relación de pareja. Desaparece su carácter legitimador de las relaciones sexuales, ante las que se constatan actitudes liberales. Un interesante análisis del sistema de creencias apunta a una quiebra

de los estereotipos sexuales, aunque no a su total desaparición.

El profesor Javier Elzo (doctor en Sociología por la Universidad de Deusto) aborda en el tercer capítulo la religiosidad de los jóvenes, privilegiando el estudio de la religiosidad experiencial, difusa y sin normas, frente a la institucional. Como indicadores de esta religiosidad existencial se analizan las experiencias ante la naturaleza o un ser superior, la credibilidad concedida a las prácticas parareligiosas y las sectas, y el ámbito de la oración personal.

Se examina si la autoidentificación religiosa se correlaciona con actitudes y valores concretos, y la influencia concedida a las convicciones religiosas en aspectos centrales de la vida de los jóvenes. El enfoque experiencial es capaz de detectar aspectos de importancia cualitativa, como una reinterpretación de la religión en que no se vincule ésta sólo a los momentos difíciles, sino también a la felicidad. Como indicadores de la religiosidad institucional se estudian la práctica religiosa y la actitud ante la iglesia católica.

Detacan dos conclusiones del análisis: el individualismo característico de la sociedad actual conduce a la construcción de la propia religión; la iglesia, con sus códigos normativos, no es capaz de dar a los jóvenes respuestas cercanas a sus demandas vitales.

El capítulo sobre la integración en la sociedad de los jóvenes lo firma Francisco Andrés Orizo (doctor en Sociología, director del Instituto de Investigación Social DATA, S.A.). Revisa el complejo proceso en que se socava la interpretación convencional de la dialéctica tradición-modernidad, cuya más evidente crisis se encarna en el aumento de la libertad para lo propio y el rechazo a lo exterior. El examen de los valores morales de los jóvenes, que suelen verse como abanderados de la modernidad, lleva a una conclusión básica: La permisividad es amplia, menor la tolerancia, y más pequeña aún si afecta al ámbito laboral. Sin embargo, se señalan en España las actitudes más solidarias de Europa frente a otros grupos étnicos.

Al revisar la participación social de los jóvenes, destaca el peso de las relaciones interpersonales como vías de socialización en detrimento de las instituciones de tipo político o religioso, y la pérdida de importancia de los medios de comunicación. Finalmente se estudia la orientación política por vía de la autodefinition política y la identificación geográfica, y las correspondencias entre estos dos ámbitos.

Por último, Javier Elzo presenta un ensayo tipológico a partir de los rasgos sobresalientes que singularizan a seis «modelos» de jóvenes en cuanto a actitudes y valores.

Se trata en definitiva de una obra importante, recomendable por el interés de su enfoque, exhaustividad de los materiales, acertada estructuración global y notable esfuerzo interpretativo.

Elena Bordons Gangas

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO, A. (1993): *Política educativa y sociedad*. Universitat de Valencia, 237 páginas.

En las materias de conocimiento científico y académico ocurre algo parecido a lo que tiene lugar en otras esferas de la vida humana y social. Nos referimos a las condiciones, mejores o peores, para desentrañar su potencial sentido de valiosidad y relevancia en el marco de análisis sobre los determinantes del progreso en ese mismo ámbito de realidad.

Durante muchos años, entre nosotros y por razones que sabrá adivinar el lector, la «política educativa», entendida como disciplina susceptible de conocimiento científico, no tuvo fácil asunción en los planes de estudio universitarios ni, por supuesto, normales condiciones para su cultivo y desarrollo cognoscitivo.

La misma confusión, interesadamente asentada, entre nociones de «la política» (como noble basamento de conformación del ciudadano) y de «lo político» (como espúreo ritual que tiende a la aniquilación moral del otro) caracterizó un endeble abordaje de estudios y proyectos en nuestro entorno. A lo que tampoco ha sido ajeno el divorcio existente entre los especialistas en ciencia política (y de la administración, como ahora parecen querer denominarse) y sus homólogos en la pedagogía.

Para unos se trataba de un simple y subordinado campo de aplicación en el que, a lo sumo, podría animarse la realización de algún estudio coyunturalmente útil. Para los otros, si bien presente en algunas de sus propuestas curriculares en la Universidad, la política educativa no pasaba de ser considerada bajo un prisma reduccionista por no ir más allá de una limitada configuración temática mayormente pensada en función de una expectativa profesional, no por difusa menos estimulante entre una porción del profesorado, vinculada a las funciones de supervisión, dirección, inspección, o administración educativas.

Hoy, afortunadamente, si bien con más lentitud de la previsible, se está superando esta visión encorsetada en las preconcepciones y los intereses gremiales (que es donde se perfilan casi siempre, por cierto, la asimétricas relaciones de poder en la sociedad civil).

A esa superación definitiva contribuirá la creación —que estoy seguro ha de darse— de una red de diálogo e intercambio entre personas que, por más que se muevan en parcelas dispares, están unidas por el deseo de fortalecer un área de estudio tradicionalmente fuerte en los países con menos déficit democrático en su historia. Y si esto se traduce en la puesta en marcha de un Simposio o Seminario anual/bianual, de cobertura nacional, en el que se vayan estructurando y articulando los ejes académicos e investigadores que convengan en cada momento, mejor que mejor.

Hace falta, abundando en los loables esfuerzos que han emprendido en España un pequeño número de profesores universitarios, sustantivar el estudio de la política en el plano superior de la formación de profesionales de la educación. Con un corpus teórico riguroso y sin fáciles concesiones a cualquier apéndice o compendio de lo legal en el momento dado. Se trata de una materia a través de la cual se pueden vertebrar contenidos (las grandes ideas políticas, la planificación educativa, políticas educativas y políticas culturales, política y educación para la democracia...) indispensables, complementariamente, para la mejor preparación de maestros, profesores, pedagogos, psicopedagogos o educadores sociales.

La obra de los profesores valencianos Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo no es sino una tentativa, susceptible de ser proyectada de modo más abundante, en la dirección que acabo de referir. Lo que ofrecen en ella no pasa, como ellos mismos apuntan, de una perspectiva general que integra algunos puntos centrales para el debate y la acción. Pero desde los que es posible indagar en profundidad otros muchos en el proceloso mundo de las relaciones entre la pedagogía y la política de este tiempo.

Tal correspondencia debemos asumirla según principios dialécticos que promuevan el desentrañamiento de las claves sociales y culturales donde ubicar nuevos y más racionales discursos y propuestas estratégicas sobre la dinámica de cambio sostenido que aún precisamos, fundamentalmente, en los niveles micropolíticos de acción educativa.

Es justamente el concepto de «sociedad emergente» el idóneo para ir dilucidando los caminos a emprender si lo que deseamos es reducir las inconsistencias intra-sistema que sirven de obstáculo para la consecución de metas en el sistema social y en subsistema de la educación.

De ahí que la transformación progresiva de esa sociedad dependa también de políticas educativas diseñadas en el momento adecuado y con la previsión suficiente. Hacer política educativa es hacer planificación, tomar decisiones que preparen un futuro deseable para las ciudadanas y los ciudadanos de un país.

Los cuatro capítulos de que consta el volumen han sido instalados a modo de núcleos que se desarrollan en sintonía con ideas y puntos críticos existentes en el ambiente social y pedagógico de esta hora histórica, caso, por ejemplo, de las cargas o exigencias de una realidad multicultural plantean a la política educativa de una democracia.

Desde la primera entrega acerca de los «condicionantes económicos de la educación» hasta la última, centrada en la obligada, aunque difícil, relación política educativa-territorio, se suceden atinadas reflexiones que ayudan a re-situar viejas formulaciones. Abriendo, sin embargo, otros interrogantes sobre la mejor forma de satisfacer necesidades sociales y educativas de la comunidad. En medio, un sugerente análisis, igualmente bien distribuido, de los cambios socioculturales y la conformación de las políticas educativas, junto con una actualización del binomio democracia-educación.

En suma, un libro realizado con el útil propósito de reunir materiales que sirvan a los estudiantes de política educativa, pero que puede considerarse además como apoyatura funcional en las necesarias revisiones e interrelaciones de los aspectos candentes que están convergiendo, críticamente, en determinadas elaboraciones teóricas de solvencia acerca de cómo pensar y hacer política educativa para hoy y para mañana.

Miguel A. Santos Rego