

B I B L I O G R A F I A

STENHOUSE L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata (Edición original en 1985). pp. 183

Este libro consiste en una compilación de artículos, ponencias, seminarios, e incluso charlas de Lawrence Stenhouse. Dicho autor, fallecido en 1982, marcó toda una línea en el campo de la investigación y el desarrollo de curriculares durante la década de los 70, especialmente en Gran Bretaña. Desde la tradición de la investigación en la acción —iniciada por K. Lewin a finales de la Segunda Guerra Mundial— Stenhouse reacciona frente a una concepción artificial y reduccionista de la educación promovida respectivamente por —siguiendo la terminología de Carr y Kemmis— «Teorías educativas» (O'Connor, Hirst) y «Aproximaciones tecnológicas» (Tyler). Stenhouse propone su idea del profesor como investigador y aporta una concepción curricular flexible, en la que docencia e investigación aparecen imbricadas bajo enfoques metodológicos de corte etnográfico. Su *Humanities Curriculum Project* (Proyecto de Curriculum sobre Humanidades) supuso la concreción más lograda de su pensamiento pedagógico.

Esta recopilación de textos y/o extractos de textos fue publicada en Londres en 1985 (Heinemann Educational Books LTD) por su esposa: Jean Rudduck y por David Hopkins. La primera trabajó con Stenhouse en el CARE (Centro de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de East An-

glia), del que éste era director, y formó parte del equipo que diseñó el, anteriormente mencionado, *Humanities Curriculum Project*. David Hopkins, por su parte, colaboró en los últimos trabajos que preparaba Stenhouse. Entre ellos, destaca un estudio —desarrollado junto con Rudduck y publicado en 1984— sobre el papel de la biblioteca en la transición del estudiante desde una situación dependiente de instrucción a una situación autónoma.

El título del libro: *La investigación como base de la enseñanza* corresponde al título de una lección inaugural, efectuada por Stenhouse en 1979, en la Universidad de East Anglia. Con él se pretende sintetizar, a modo de epitome, lo que ha sido el eje directriz de su pensamiento y su obra. Así, encontramos una recopilación de 26 textos o fragmentos de textos —de diversa naturaleza y varios inéditos— que recogen ideas relacionadas con tres temas básicos: la investigación educativa, el desarrollo curricular y el papel del enseñante como docente investigador.

La estructura formal del libro, diseñada por los compiladores, se organiza —consecuentemente— en torno a tres partes: una primera, titulada «Investigación», una segunda, titulada «Curriculum», y una tercera, que desarrolla la lección inaugural que da título a la obra. En las dos primeras partes, la estructura es la siguiente: en primer lugar, los compiladores desarrollan un brevísim abstract de lo que va a ser cada parte; a continuación sitúan un texto íntegro de

Stenhouse que ha de servir de marco referencial para el tema correspondiente. A partir de aquí, se organiza un conjunto de extractos de textos, ponencias, seminarios o charlas que —agrupados alrededor de determinados epígrafes— pretenden desarrollar, de modo más detallado, los aspectos más relevantes del texto íntegro o troncal.

Este modo de organización y selección determina cierto tipo de ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas tenemos: disponer de textos breves, desarrollados en diversos contextos; posibilidad de realizar un buen filtrado de ideas y —en definitiva— proporcionarnos un acceso rápido y directo al pensamiento de Stenhouse. Entre los inconvenientes tenemos: en primer lugar, el peligro de que el Stenhouse que se nos presenta en este libro esté —hasta cierto punto— sesgado por los compiladores. Hay que considerar que sólo 4 de los 26 textos recopilados son textos originales, íntegros. En segundo lugar, encontramos, en algunos apartados, una dificultad de lectura derivada de la premeditada condensación que se hace de la argumentación del autor. Por último, tenemos un cierto solapamiento de unos textos con otros. Esto, aunque inevitable, implica una excesiva repetición de pensamientos y ejemplos ciertamente incómoda. Así pues, la pérdida de elementos contextuales y la forzada hilvanación de los fragmentos son circunstancias que el posible lector habrá de tener presentes al abordar el libro.

La primera parte de la compilación («Investigación») consta de un artículo troncal titulado: «¿Qué es la investigación?» y de dos epígrafes o agrupaciones de textos: «Un concepto de investigación» y «Lo que la investigación puede brindar a los profesores». El artículo troncal —publicado en 1981— desarrolla una reflexión sobre la investigación en ciencias sociales, subrayando el valor de los métodos históricos, por contraposición a los métodos tradicionales, en la comprensión de los fenómenos educativos. Stenhouse propone en este artículo una nueva aproximación a dichos fenómenos a través de la investigación en la acción. Propone una dialéctica de lo teórico y lo práctico en el que, este último aspecto, no quede relegado. En

este modelo, la figura del profesor como investigador cobra un papel estelar: «los mejores laboratorios educativos (esto es, las aulas) se hallan a cargo de los profesores, no de investigadores», afirma. Desde esta óptica, el autor critica al investigador educativo tradicional por entender que emplea métodos inadecuados —derivados de las ciencias naturales— y que aborda su objeto de estudio de modo idealizado. Por ello, critica el hecho de que la investigación educativa se base, casi exclusivamente, en disciplinas afines (Historia, Filosofía, Psicología y Sociología) y no en una «teoría de la pedagogía» basada en una aprehensión real de la experiencia.

En el primer epígrafe de esta primera parte («Un concepto de investigación») encontramos cuatro fragmentos. En los dos primeros, se critica el uso del llamado «paradigma psicoestadístico» (concepto acuñado por Fienberg). Basado en la comparación de muestras y la estadística clásica, su utilización es inadecuada en la investigación educativa. Como contrapropuesta, Stenhouse propone la opción de la llamada «investigación iluminativa». En ella, es de vital importancia el criterio profesional y estudios de casos.

En el segundo epígrafe («lo que la investigación puede brindar a los profesores») anima al fortalecimiento de ese criterio profesional del profesor, llegando a formulaciones contundentes: «Lo que trato de hacer es estimular la impresión de que pueden desear todas las estadísticas si no coinciden con la realidad que ustedes conocen, y cuando examinen resultados estadísticos, de algún modo lo oportuno será acabar hablando de la experiencia y no de desviaciones típicas». En esta línea, encontramos cinco fragmentos en los que se exponen ejemplos y reflexiones sobre cómo el profesor puede utilizar la investigación para perfeccionar su labor docente.

En la segunda parte del libro («Currículum») encontramos un artículo troncal titulado: «Definición del problema del currículum» y un total de 14 fragmentos distribuidos en tres epígrafes: «Un concepto de currículum», «Un concepto de diseño curricular» y «Un concepto de investigación del cu-

riculum, el profesor y el arte de enseñar». En el artículo troncal —cuyo origen primario es una ponencia de 1973— Stenhouse afronta la polisemia del manido término «curriculum». Para él, el curriculum es un problema caracterizado por la perpetua dificultad de relacionar ideas con realidades; es decir, de conciliar el currícula «a priori» con el currícula en el aula. Sin embargo, este artículo no consigue aglutinar los elementos necesarios de un texto vertebrador. Esta segunda parte se caracteriza por la presencia de gran cantidad de fragmentos breves, de desigual interés y calidad.

Bajo el primer epígrafe («Un concepto de curriculum»), los compiladores seleccionan cinco fragmentos que permitan al lector delimitar las características básicas del currículum de Stenhouse. Dicho currículum se distingue por ser el instrumento, a partir del cual, el maestro enseña e investiga sobre su enseñanza. Dicho burdamente, el currículum para Stenhouse es algo concebido para «ser usado» y no para ser contemplado o seguido. Tal concepción implica la existencia de un curriculum llamado «hipotético» y de un perfil docente con mayor plasticidad y predisposición al cambio.

En el segundo epígrafe («Un concepto de diseño curricular»), Stenhouse plantea —también a lo largo de cinco fragmentos— su crítica hacia el modelo de objetivos y propone un modelo de proceso en la acción. El modelo de objetivos, fundamentado por autores como Tyler y Bloom, adopta una interpretación conductista del currículum. Para Stenhouse, más cercano a otro tipo de tradiciones (Schwab y su aproximación práctica a la educación), el modelo de objetivos simplifica en exceso el proceso educativo. A su modo de ver, dicho modelo no respeta la naturaleza del conocimiento: «El conocimiento no es reducible a conductas». En consecuencia, propone un modelo procesual de diseño curricular. En él, los contenidos priman sobre los objetivos y el desarrollo de la comprensión sobre la adquisición de destrezas.

En el tercer epígrafe («Un concepto de investigación del curriculum, el profesor y el arte de la enseñanza»), los compiladores intentan delimitar la particular concepción,

que éste tiene, de la profesión docente. Rudduck y Hopkins la formulan de este modo: «La enseñanza es algo más que una tecnología que quepa dominar, es un arte y el artista es el investigador *par excellences*». Efectivamente, la enseñanza es un arte y el enseñante un artista. Frente al modelo de objetivos tyleriano, Stenhouse propone un modelo procesual; frente a un profesor-tecnólogo propone un profesor-artista. Así a la palabra «arte» subyace una justificada reivindicación histórica contra la consideración del profesor como un «peon intelectual» al servicio de un currícula. De los cinco fragmentos que componen este epígrafe, cabe destacar el último de ellos: «Investigación del curriculum, talento y enseñanza». En él, se realiza una magnífica síntesis de gran parte de las ideas que se desarrollan a lo largo de la compilación.

La tercera parte del libro es la lección que —como ya hemos repetido— da título al mismo: «La investigación como base de la enseñanza». Planteada de modo muy ágil, supone una reflexión de Stenhouse sobre la provisionalidad de conocimiento y sus repercusiones para la educación. Como señalan los compiladores en su introducción, el tema de la relación entre autoridad y conocimiento está siempre presente en el pensamiento pedagógico de Stenhouse. En el fondo lo que se suscita es cómo el profesor enfrenta la posibilidad de vivir su docencia sin el recurso a la autoridad: tanto desde un punto de vista organizativo como psicológico. En este texto, el autor nos muestra el núcleo epistemológico que subyace a la totalidad de sus propuestas pedagógicas.

El libro, al margen de una ingente cantidad de sugerencias, ofrece un excelente prólogo realizado por M^a Antonia Casanova. Lo mismo cabe decir de la introducción realizada por Rudduck y Hopkins. Ambos preámbulos facilitan al lector la entrada en un texto aparentemente sencillo, pero que suscita profundas cuestiones de fondo. Sin embargo, el entusiasmo que —tanto unos como otros— parecen sentir por Stenhouse debería ser aniquilado por el lector: algunos autores (p.e. Crittenden) han realizado serias críticas a su concepción. Al final del libro, encontramos una selección bibliográfica de la obra

de Stenhouse y una bibliografía adicional —realizada por la autora del prólogo— sobre temática curricular, que enriquecen la visión globalizadora que se pretende dar del pensamiento y la obra de Stenhouse.

Esta recopilación constituye un complemento idóneo de la obra básica de Stenhouse: *Investigación y desarrollo del currículum* (publicada en la misma editorial que ésta) ayudando a diversificar la visión uniformizante de aquella. Esta compilación, especialmente recomendable para profesores (con independencia del nivel educativo) e investigadores en educación, está repleta de sugerencias de «reflexión-acción». Accesible, en términos generales, por la brevedad de sus fragmentos y la variedad de ideas que se apuntan, constituye —sin duda alguna— un texto propicio para el sano ejercicio de la autocritica educativa

Carlos Hernández Blasi

JAHODA, M.: *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*, Madrid, Morata, 1987.

La estructura actual del empleo ha venido desarrollándose desde la época de la revolución industrial. A lo largo de los dos siglos transcurridos desde entonces, se han producido una serie de cambios importantes en el mundo laboral, pero todavía hoy permanecen inalterables algunas de las funciones que tal estructura cumple en la sociedad. Una de estas funciones parece evidente: el empleo es el medio que la mayoría de las personas utiliza para ganarse la vida. Sin embargo existe otra que no se aprecia con tanta claridad y que consiste en que el puesto de trabajo proporciona a la persona una serie de experiencias que le sirven para satisfacer algunas de sus necesidades psicológicas. En otras palabras, podría decirse que tener un empleo no sólo nos sirve para obtener un sueldo, sino que nos da la oportunidad de enriquecer nuestro mundo social y estructurar nuestra personalidad.

Si admitimos que el empleo no tiene sólo un significado económico para el individuo, tendremos que pensar también que las consecuencias del desempleo no son materiales únicamente. Esta es la tesis que Marie Jahoda

defiende en lo que se ha llamado «modelo de la privación». Este modelo, propuesto por la autora hace más de cincuenta años, estudia las consecuencias psicológicas del desempleo en contraste con las funciones que cumple desempeñar un empleo. Estas funciones se resumen en cinco: estructuración del tiempo, ampliación de las relaciones sociales más allá de las familiares, participación en las metas colectivas, obtención de un status social y clarificación de la identidad personal y, por último, realización de una actividad regular.

Desde esta perspectiva el libro que nos ocupa va analizando los efectos psicosociales del desempleo en el mundo actual, valiéndose para ello de la presentación de resultados obtenidos en investigaciones procedentes del campo de la Psicología Social.

Antes de comenzar con la exposición propiamente dicha, la autora realiza una distinción entre los términos «empleo» y «trabajo». Esta distinción se hace necesaria ya que ambas palabras, que en realidad tienen significados diferentes, a menudo se utilizan como sinónimos, no sólo en el lenguaje coloquial sino incluso en publicaciones de carácter científico. El término «trabajo» admite un gran número de significados diferentes, no todos relacionados con actividades económicas. Es, por tanto, un término que incluye, pero no equivale, a empleo. Las exposiciones académicas y el debate social, aunque utilicen la palabra trabajo, en realidad se centran en el empleo, que podría definirse como un tipo determinado de trabajo: aquel por el que se recibe una remuneración material. Es importante precisar las cuestiones terminológicas, ya que en ciencias sociales las definiciones no son neutras, sino que reflejan juicios de valor. Un ejemplo nos lo ofrecen en castellano los términos «empleado», «trabajador» y «profesional».

Una vez delimitadas las diferencias entre los términos, la autora nos presenta los antecedentes históricos de la situación actual. En la época de la gran depresión de los años treinta, el hecho de no contar con un puesto de trabajo solía llevar asociada la privación económica. Sin embargo estudiosos

como el de Marienthal en Austria o Greenwich en Inglaterra, demostraron que existían otras consecuencias del desempleo que no estaban ligadas a la pobreza. Estas consecuencias psicológicas pronto dejaron de ser un problema individual para convertirse en un problema social de primera magnitud, especialmente para los jóvenes y los niños. Se temía entonces que la situación desembocara en una revolución, aunque bien pronto se comprobó que el desempleo masivo conduce a la resignación, tanto en la vida personal como en los cambios sociales. Tras una primera fase de angustia y miedo ante la nueva situación comienza la lucha de los trabajadores desempleados por conseguir otro puesto de trabajo y cuando tales esfuerzos fracasan el resultado final es la apatía.

Es cierto que desde los años treinta se han producido cambios sociales de gran importancia, como el aumento de la escolarización obligatoria, la expansión de la educación superior, el crecimiento del nivel de aspiraciones, etc. Debido a esto está justificado cuestionarse si las experiencias de los desempleados de entonces están reproduciéndose en la actualidad. La privación económica que lleva asociado el desempleo es ahora, por regla general, menor que la de entonces. Sin embargo lo que a la autora le interesa conocer es si la privación psicológica continúa siendo la misma. Para ello analiza las consecuencias psicosociales del desempleo en cuatro grupos específicos. Los tres primeros grupos son los de los jóvenes que acaban de finalizar la enseñanza secundaria, las mujeres y las personas de raza negra, todos ellos con tasas de desempleo particularmente elevadas. El cuarto grupo lo componen ejecutivos y profesionales, es decir, personas para las que la pérdida de un puesto de trabajo no está asociada con la pobreza.

A partir del estudio de las consecuencias del desempleo en los cuatro grupos mencionados, la autora llega a la conclusión de que los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas que deben ser satisfechas. En las sociedades modernas el mecanismo por el que tales necesidades se satisfacen, es el empleo, razón por la que Jahoda insiste en la importancia de mejorar el mundo laboral.

La preocupación por humanizar las condiciones de empleo actuales es el tema que se aborda en el siguiente capítulo de la obra. En él se analizan los resultados obtenidos en las numerosas experiencias realizadas con el fin de adecuar el puesto de trabajo a las características del trabajador. No son sólo desempleados los que viven la experiencia de privación psicológica, sino algunos trabajadores que desempeñan puestos de trabajo en condiciones negativas. Sin embargo los intentos llevados a cabo para mejorar tales condiciones parecen apoyar la idea de que no es fácil humanizar el empleo de forma definitiva. Es necesario que la mejora vaya adaptándose continuamente a los cambios tecnológicos, sociales y políticos.

En el último capítulo la autora resume la contribución que la Psicología Social puede aportar a la comprensión del mundo del trabajo, el empleo y el desempleo. El conocimiento profundo de estas cuestiones permite a Jahoda aventurarse en el pronóstico de lo que sucederá en la próxima década. Su predicción no es optimista, al menos a corto plazo, aunque considera que existen posibles vías de solución. En este sentido es fundamental el papel de una educación adecuada y el cambio de los principios organizativos actuales. La obra concluye afirmando que es necesario superar la visión estrictamente económica del desempleo. No podemos olvidar que, en definitiva, lo que importa son las personas.

Este libro es fruto del trabajo que M. Jahoda ha realizado a lo largo de toda su vida. Considerada hoy como una autora clásica en Psicología Social, en esta obra resume toda su contribución al conocimiento del mundo del trabajo. En un lenguaje sencillo la autora va presentando al lector un riguroso análisis de las consecuencias psicosociales del desempleo, utilizando para ello los resultados de un buen número de investigaciones de campo.

Hasta ahora no existía en castellano un texto que, manteniendo el rigor científico, permitiese al lector no especializado acceder al estudio de las consecuencias psicológicas y sociales del desempleo. La lectura de esta obra nos ofrece la oportunidad de profundi-

zar en uno de los mayores problemas de las sociedades industrializadas, superando la visión meramente económica del mismo.

Se trata, en definitiva, de un libro en el que se unen con maestría la precisión científica y la claridad narrativa. Su lectura será de indudable interés para todos aquellos que deseen profundizar en la influencia que el desempleo ejerce sobre la persona y la sociedad.

Immaculada Egido Galvez

ZIMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, Madrid, Morata y Centro de Publicaciones del M.E.C., 1987.

Quando el niño ingresa en la escuela infantil posee un lenguaje verbal más o menos rudimentario para comunicarse con los demás. Pero este lenguaje verbal no es, como han venido demostrando repetidamente los estudios de Wallon y otros autores, el único medio del que el niño dispone para transmitir sus mensajes, sino que cuenta con otro poderoso instrumento de diálogo: su propio cuerpo.

Desde su nacimiento, el niño manifiesta a través de su actitud corporal todo aquello que necesita y desea. Sus gestos, sus movimientos y sus expresiones corporales con las claves que los adultos intentan descifrar para comprenderle. A su vez, el niño interpreta lo que los demás le comunican a través del cuerpo. A medida que el niño crece, va progresando en la adquisición del lenguaje verbal, pero esto no significa que la comunicación no verbal desaparezca, sino que, por el contrario, este tipo de lenguaje se va haciendo cada vez más complejo y diferenciado.

En esta obra, D. Zimmermann trata de aportar nuevos datos sobre la evolución de las comunicaciones no verbales en los niños, a partir del estudio de la conducta de doce alumnos de escuela infantil, observados y seguidos durante tres años.

El libro presenta, por tanto, una investigación llevada a cabo durante el período de 1973 a 1976 por un grupo de profesoras y

directoras de parvulario, en la que se intenta dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿Modifica el acceso al código verbal la comunicación no verbal en el niño?. ¿Se reducen tales comunicaciones o, por el contrario, se van ampliando a medida que el niño crece?. ¿Utilizan los educadores de parvulario formas de comunicación no verbal?. ¿Las utilizan con todos los niños o sólo con algunos?. ¿Fomenta la escuela formas verbalizadas de comunicación en detrimento de las no verbales?, etc.

Además de resolver estas cuestiones a lo largo de la primera parte, la obra presenta también un segundo apartado, en el que se analiza la influencia que el proceso de observación tiene sobre las actitudes y los métodos de enseñanza de las educadoras que tomaron parte en el estudio.

La investigación fue llevada a cabo, tras una fase inicial de sensibilización del profesorado, con un procedimiento de trabajo que pretendía convertir en deliberadas y sistemáticas las observaciones que los enseñantes realizan de manera intuitiva e informal en su práctica diaria.

El grupo de trabajo estaba formado por doce educadoras voluntarias a las que se les pidió que eligiesen, de acuerdo con sus propios criterios, a un alumno determinado, para observarle dos o tres veces por semana durante dos minutos aproximadamente.

El hecho de que los alumnos fuesen escogidos libremente por las profesoras respondía a una preocupación del autor, que intentaba con ello descubrir lo que sucede normalmente en la escuela, es decir, qué alumnos son los que destacan dentro de una clase, quiénes son los niños observados y estimulados por los profesores y por qué. El resultado de las elecciones no puede ser más revelador: todos los niños seleccionados pertenecen a la categoría de alumnos «buenos» e «inteligentes» o, por el contrario, a la de niños con dificultades graves de adaptación a la escuela. Esto supone que los alumnos que no forman parte de estos dos grupos extremos (aproximadamente el ochenta por ciento de los que asisten a la escuela) no han sido seleccionados por ninguna profesora

ra y, por tanto, no están representados en esta investigación.

A lo largo de los tres primeros años de escolaridad las observadoras van registrando el comportamiento no verbal de los niños, centrándose particularmente en una serie de temas seleccionados de antemano. Estos temas eran los siguientes: el empleo de los cinco sentidos, la amistad, la colaboración y la cooperación, el racismo, la agresividad, la sexualidad y la jerarquía. Del análisis de estas observaciones se deducen en la obra algunas conclusiones de gran importancia para la educación preescolar, ya que queda de manifiesto que la comunicación no verbal que el adulto establece al observar al niño, suscita en éste un fuerte deseo de comunicación verbal. En otras palabras, puede decirse que la utilización, por otra parte del profesor, de métodos didácticos que favorezcan las actividades no verbales, provoca en los alumnos un desarrollo de los procesos lingüísticos.

Además de la anterior conclusión, la investigación aporta también otros datos de interés para el educador de parvulario, tales como el hecho de que la propia observación se revela como una intervención pedagógica eficaz, ya que el niño se siente favorecido al darse cuenta de que su profesora le observa y esta relación con ella le ayuda a progresar en sus aprendizajes.

Pero la observación no sólo produce efectos en los niños, sino también en las propias observadoras. Por esta razón, la segunda parte del libro está dedicada a analizar la influencia que ejerce el seguimiento de la conducta no verbal de un alumno en las actitudes y prácticas educativas de los docentes. Las conclusiones de este segundo apartado no son menos interesantes que las citadas anteriormente, puesto que se pone de manifiesto cómo se van modificando las relaciones de la observadora-profesora con el niño, a medida que avanza la investigación.

La evolución de las actitudes en las profesoras ha sido analizada en el libro a partir del estudio de cuestionarios y entrevistas, así como a partir de las observaciones efectuadas por una investigadora ajena al grupo. Este análisis revela cuáles eran las motiva-

ciones iniciales de las enseñantes para participar en la investigación, a la vez que descubre cómo, poco a poco, se van modificando las interpretaciones de lo no verbal y se van suscitando nuevas cuestiones acerca de su importancia y su utilidad pedagógica. Estos cambios, que tienen lugar cuando los enseñantes se transforman en investigadores, no habían sido tenidos en cuenta en los estudios realizados hasta ahora sobre este tema. Sin embargo, en esta investigación se consideran como una de las consecuencias fundamentales, ya que conducen al planteamiento de nuevos patrones de relación entre profesor y alumno.

La obra de Zimmermann concluye afirmando que la observación sistemática del alumno en los primeros años de escolaridad, es, por sí misma, una intervención pedagógica fundamental, por lo que sería aconsejable para los profesores de preescolar programar unos minutos de atención silenciosa para cada niño. Del mismo modo, esta observación favorece la práctica docente del maestro, al conducirlo hacia nuevos planteamientos sobre los elementos no verbales de la relación educativa.

Se trata, en definitiva, de una obra que abarca dos finalidades diferentes: de una parte, el análisis de la comunicación verbal en el alumno de preescolar y, de otra, el estudio de los efectos que tiene en los profesores la investigación acerca de su propia actuación en el aula. Ambos aspectos, aunque tratados con brevedad, son importantes para todos aquellos que se interesen por el hecho educativo, especialmente si tenemos en cuenta que existen aún pocos estudios centrados en las relaciones no verbales en la escuela.

Inmaculada Egidio Gálvez

ROSADO, L. *Modelos en los procesos de la ciencia y su contrastación*. Ed. UNED. Madrid. 1986, 246 pp. 1200 pts.

La curiosidad por los cielos remotos y silenciosos es tan antigua como la propia memoria humana y ha sido uno de los elementos decisivos como motor de empresas intelectuales a lo largo de la historia. Por otra parte, siempre se ha creído que, alcanzados

los límites posibles para el momento, la extensión del conocimiento astronómico habrían alcanzado también su límite. Nada más lejos de la creencia de los astrónomos y por suerte también de los hechos, porque pocas ciencias han logrado crecer tan continuamente y tan sorprendentemente como la ciencia de los cielos.

Desde Afonso X el Sabio, se cultivó este saber de astronomía, hasta nuestros días, la sociedad española siempre ha vestido de prestado en cuanto a estos saberes se refiere. Pero es ahora un hecho prometedor la curiosidad actual por estos problemas astronómicos y cosmológicos. La creación de Institutos de Investigación —el Astronómico de Canarias p.e.—, la instalación de grandes complejos de telescopios y radiotelescopios, la propia construcción de «Planetarios» y la notable producción de obras, tanto traducciones como de autoría propia, es uno de los indicios de esta naciente curiosidad por temas que han propiciado en otros lugares revoluciones científicas, como se las suele llamar, de gran alcance histórico y científico.

En consonancia con este nuevo espíritu muchos centros de enseñanza tratan de introducir, ya desde los primeros niveles de estudio, nociones básicas y hasta contactos más duraderos con los centros y las publicaciones relacionados con la astronomía; no son infrecuentes las visitas a observatorios, planetarios, etc., y durante el curso 1985-86, se desarrollaron varios «talleres de Astronomía» propiciados por la Resolución de la D.G. de E. Medias de 22-4-85, que facultaba para estudios opcionales bajo la rúbrica de «Ciencias Aplicadas». Cabe esperar, pues, que si este interés perdura, la Astronomía alcance un notable florecimiento en España en los años venideros y así podrán convertirse en escuelas de investigación los modernos Observatorios internacionales que se van instalando en España.

Hoy vamos a destacar una obra de autor español, el Dr. Rosado, profesor de la U.N.E.D., por la contribución que representa para la difusión del espíritu que venimos comentando. Presenta el Prof. Rosado un cuadro de los modelos científicos de que ha

dispuesto la astronomía, con la intención de que, de paso, puedan extenderse como modelos para otras ciencias. Y creemos que es un ejemplo bien elegido, puesto que los modelos astronómicos permiten caracterizar con facilidad a un modelo científico estándar, al menos en aspectos tales como su génesis, evolución, vicisitudes de cambios y desarrollo, etc., y de paso, un excitante ejemplo del poder de la mente humana a la hora de forjar hipótesis, imágenes mentales o puras representaciones matemáticas con las cuales responder a sus preguntas por lo desconocido.

El autor presenta la evolución de los modelos astronómicos desde la remota antigüedad hasta nuestros días, la evolución y contrastación por ellos sufridas, las influencias directas o indirectas que esos modelos ejercieron sobre otras ciencias y actividades humanas, y, con ello, se acerca poco a poco a consideraciones más actuales sobre algunos conceptos relativos al universo y a las fronteras actuales de la ciencia. No faltan algunos ingeniosos experimentos propuestos para suscitar el espíritu experimental del lector y que no ofrecen dificultad técnica notable. Lo mismo puede destacarse el contenido en apéndice de la guía del planetario moderno, en especial el de Madrid, que no deja de ser un «enseñar a observar», aún sin quererlo. Por otra parte el lector encuentra una bibliografía seleccionada por su disponibilidad y su actualidad, Aunque se trate de obras clásicas.

Es esta una obra que propone al lector algo más que un mero leer página tras página; al contrario, le invita continuamente a dejar a ratos la lectura para pasar a la observación, a construir los propios experimentos y, en definitiva, a obtener uno sus propios resultados.

No se trata, pues, de un texto de estudio en sentido clásico del término; es más bien un programa de trabajo que exige simultáneamente información creciente y reflexión adicional. Es pues una obra que además de ser única en su género, por ahora, habrá de ser útil en los centros de enseñanza en los que se quiera iniciar a los alumnos en esta noble ciencia de los astros. Pero también al

curioso lector que desee iniciarse, más allá de las peregrinas ciencias del horóscopo, en los secretos de la ciencia de los reyes que un día robaron, para bien de todos, unos matemáticos distraídos.

Eloy Rada

APARICI, R.; GARCIA MATILLA, A.: *Lectura de imágenes*. Proyecto Didáctico Quirón, n. 4. Ediciones de la Torre. Madrid, 1987. 116 p.

La mayor parte de los conocimientos e información que recibe el hombre actual provienen, generalmente, de los medios de comunicación social, hasta el punto de que éstos se han convertido en una escuela paralela. La escuela formal, no puede desentenderse del contexto en que se desarrolla: debe ser capaz de proporcionar a los individuos las herramientas necesarias para saber leer las imágenes, que tan importante papel juegan hoy. *Leer imágenes* es «una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada persona, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo; en definitiva, puede expresarse a través de él» (p. 12).

Cualquier lenguaje debe ser, ante todo, instrumento de comunicación, no un medio para el sometimiento o la hipnosis que se puede ejercer a través de la manipulación, a la que la imagen puede ser especialmente sometida. Además, «paradójicamente, lo que caracteriza la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos, es la ausencia de un tratamiento icónico» (p. 14). Así pues, el libro tiene por objetivo mostrar al lector, de forma asequible y sucinta, a leer a construir imágenes y enseñar a otros a hacer lo mismo.

Para lograrlo, los autores analizan los componentes de dos aspectos principales. Por una parte, la percepción humana. Qué observamos y cómo; reglas que rigen la percepción de una imagen: fondo y figura, continuidad, proximidad, semejanza, contraste; la ilusión y la categorización; algunos recursos utilizados por los publicistas: el estímulo y su intensidad, la novedad, el camuflaje, etc.

Por otra parte, es preciso estudiar la imagen en sí, como representación de un objeto, que puede alcanzar diversos grados de iconicidad, produciendo la ilusión de realidad. Se analizan no sólo los elementos configurativos de la imagen —punto, línea, proporción, luz, color...— sino también aquellos que influyen en los niveles denotativo —descripción de una determinada representación— y connotativo —interpretación: se mueve a nivel simbólico y se organiza en función de la experiencia de cada sujeto—. Cómo se prepara la manipulación: los procedimientos de connotación; las funciones del texto en la imagen; etc.

La obra concluye con diversos ejemplos y experiencias: lecturas objetiva y subjetiva de un cartel anunciador y varias propuestas prácticas para leer imágenes en la escuela.

Juan Carlos de Pablos Ramírez

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA (CIDE): *Catálogo de la Videoteca de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia*. CIDE. Madrid, 1986. IX + 187 p.

La utilidad y el incremento y difusión del uso del vídeo en el proceso educativo llevó a la Comisión de Medios Audiovisuales del MEC a la puesta en marcha —en 1985— del proyecto Mercurio, para la realización de experiencias pedagógicas con este medio. Dentro de este proyecto, el Centro de publicaciones tomó a su cargo la creación de una videoteca didáctica de consulta, cuyo objetivo era la constitución de un fondo de producciones videográficas lo más amplio posible, con materiales depositados gratuitamente por diversas productoras y entidades oficiales. Por esta razón, no es posible el préstamo o reproducción de las grabaciones que se conservan en la videoteca, estando sus funciones reducidas a la consulta y visionado *in situ*.

El CIDE recibió el encargo de realizar la catalogación de los fondos existentes, y ha sido Aurora Blanco, titular del Programa de Medios Audiovisuales, con varios colaboradores quien ha desarrollado este cometido.

Es el momento de la realización del Catálogo, se contaba con un fondo de unos 300 programas en soporte video, cuyo contenido está especialmente dirigido a la educación. 48 productoras españolas y extranjeras—incluyendo al propio Ministerio— están representadas, desde emisoras de televisión a empresas especializadas.

Las fichas que describen cada producción videográfica aparecen ordenadas en el Catálogo según una clasificación de elaboración propia, inspirada en la Clasificación Decimal Universal (CDU).

A su vez, la descripción de cada video se ha efectuado siguiendo las normas ISBD (NBM) (Descripción Internacional Normalizada para Material No Librario), con alguna pequeña modificación. Dentro de cada ficha, la información aparece dividida en campos. Se han utilizado los signos convencionales de puntuación establecidos por las mencionadas normas:

TÍTULO:
Autor o autores.—

Lugar de producción: Productora, año de producción.

Lugar de distribución: Distribuidora, año de distribución.

Número de unidades y tipo de medio audiovisual (duración) + material impreso de acompañamiento.—

(Colección).—

Notas, es decir, cualquier información considerada de interés, como pueden ser la procedencia cinematográfica de la obra, los premios obtenidos, los diversos títulos dentro de cada videocinta, un *breve resumen* del contenido y el nivel educativo aconsejable.

No se indica formato (VHS, BETA o U-MATIC) de las copias disponibles porque el dato carece de interés al no estar previsto el préstamo. Por otra parte, las empresas suelen facilitar copias en cualquier formato.

En el Catálogo figuran los siguientes índices:

- Índice de clasificación temática, correspondiente al orden en que aparecen las fichas en la publicación.

- Índice alfabético de materias.
- Índice de entidades productoras y distribuidoras, indicando también su domicilio.
- Índice de abreviaturas y siglas.

La aparición de este volumen supone una importante innovación en el mundo de la catalogografía española, dentro del terreno específico de los materiales no librarios: llena una importante laguna en cuanto a clasificación de material videográfico se refiere. Por otra parte, pocos catálogos se presentan con una estructura tan completa y proporcionan tanta información de cada una de las piezas catalogadas.

Es de esperar que la iniciativa continúe y se publiquen nuevas versiones y, a medida que engrose el número de los fondos de la videoteca, se pueda seguir contando con esta utilísima herramienta de trabajo.

Juan Carlos de Pablos Ramírez

SELVINI PALAZZOLI, M.S. y otros (1986): *Al frente de la organización*. Buenos Aires, Paidós. 270 pp.

En la literatura se perfila, desde unos años para acá, la configuración de un nuevo rol para el orientador escolar: facilitador de la salud de la organización (En este sentido se expresan J.H. Childers y M. Fairman en su artículo: *The school counselor as facilitator of organizational health*, publicado en *The School Counselor* 33 (5), 1986. Tradicionalmente los orientadores se han percibido a sí mismos como agentes de cambio de la conducta individual o grupal. Los cambios se han producido a través del asesoramiento uno a uno o a través de la interacción de grupos pequeños. Además los programas de formación de los orientadores han propiciado esta autopercepción y esta perspectiva de trabajo. Sin embargo, últimamente se trata de fomentar en los orientadores el que se vean a sí mismos como agentes de cambio de la conducta de la organización. Esto puede influir sobre la propia conducta del individuo y sobre el aprendizaje. De la misma manera que ocurre con las personas, pueden existir organizaciones saludables o no saludables. La existencia de organizaciones no saludables puede generar entre los

miembros que la conforman, conductas de apatía, indiferencia...

Por todo ello, es necesario e imprescindible que los orientadores que trabajan con organizaciones educativas, estén formados para dilucidar si una organización determinada es saludable. Por otro lado, deben pertracharse del cuerpo de conocimientos necesarios que les permitan desentrañar cuáles son los procesos apropiados para planificar el cambio, así como de las estrategias y técnicas a seguir.

En esta línea que estoy comentando la lectura del libro de Selvini Palazzoli, resulta de interés por cuanto aporta el análisis de las historias «clínicas» de cuatro diferentes organizaciones. A modo de estudio de casos, en el libro se va desgranando la situación personal de cuatro asesores en relación con la organización en la que trabajan. Cada caso es analizado por un grupo de personas que provienen de organizaciones diversas (empresa, centro de investigación, escuela...) y que durante un lapso de tres años se reúnen una vez a la semana, durante aproximadamente dos horas, creando así un grupo de investigación que reflexiona sobre su realidad en las organizaciones de las que se ocupan y en la que están insertos. El estudio y análisis de las organizaciones se realiza desde una perspectiva sistemática.

Ya desde el prefacio del libro se van a delinear algunas ideas-claves que serán desarrolladas con mayor profusión de detalles en la descripción posterior de los casos. Algunas de estas ideas claves son:

1. Necesidad de que las personas que colaboran o trabajan con cualquier organización, definan claramente su relación con los componentes de la misma, así como el contenido de esa relación, mediante la elaboración de un contrato. Esto es importante por cuanto permite al asesor prevenir futuros problemas creados a raíz de la escasa definición o total definición de su papel en la organización.

2. Que organizaciones diversas pueden presentar, bajo determinadas circunstancias, fenómenos idénticos. Estas recurrencias hacen lícito la aplicación de ciertas estrategias

y tácticas en contextos diferentes, así como la creación de otras nuevas que permitan al asesor de una organización sobrevivir en ella y facilitar la estructuración de nuevos contextos en el que se atenúen las disfuncionalidades.

3. Necesidad de dominar el ámbito de las comunicaciones implícitas que subyacen, casi siempre, a los mensajes verbales explícitos. Esto pasa por la comprensión del juego de la organización y el impacto que éste tiene en la estructura de la organización.

4. Por último, señalar que el método seguido para investigar las organizaciones no está prefijado de antemano. Los autores están de acuerdo con E. Morin en que el método sólo puede tomar forma en el curso de la investigación. Método significaba en su origen, camino (que señala tanto la acción de caminar como el vestigio dejado por la acción), «por lo que sólo caminando se traza el camino y sólo investigando se perfila el método» (p.13).

No creo necesario comentar cada uno de los casos presentados. Considero que es más pertinente destacar algunas de las ideas centrales manejadas en el texto y sobre las cuales es conveniente pararse a reflexionar, antes de empezar a trabajar en una organización.

A. A la hora de introducirse en una organización cualquiera los autores consideran que habría que hacer un esfuerzo por tratar de esclarecer cuál es la comunicación implícita que subyace a la comunicación que se ha explicitado, así como tratar de delimitar cuál es la agencia secreta de las personas que son centrales en una organización. Por ejemplo, la comunicación explícita de la persona que contrata a un asesor puede ser «deseo que se ocupe del malestar que se produce en esta institución a causa de los problemas estrictamente personales de los empleados». La comunicación implícita que está presente es «Vd. debe ocuparse de las personas que minan la moral de los compañeros, no debe comprometer a los individuos de la cúpula». En la agenda secreta del contratante se advierte la necesidad de conseguir el control de toda organización. Este análisis de intenciones resulta de bastante

utilidad para comprender el juego de la organización y para tratar de delimitar cuáles son las expectativas que subyacen tanto a los mensajes explícitos como a los implícitos.

B. Otro análisis de interés es el que hace referencia a la naturaleza de la estructura latente y manifiesta de una organización. En ocasiones ambas estructuras se oponen. ¿Por qué se produce este hecho? Los autores señalan que con el fin de asegurar el «status quo» y garantizar la supervivencia de las organizaciones, éstas soportan y toleran alteraciones en su estructura interna y reformulan sus propios objetivos. Todo ello para mantener su nivel homeostático y su presencia en el contexto social. Esto hace pensar en la naturaleza del cambio de las organizaciones con dos tipos de estructura. Aunque resulte paradójico estas organizaciones muestran su «capacidad de cambiar para no cambiar». Se produce de esta forma lo que se conoce como «circular flow» (flujo circular) y se llega a una situación que se repite hasta el infinito, sin riesgos ni incertidumbres, pero sin utilidades. Para la realización de la innovación se apela a la adopción de una perspectiva interdisciplinar (uno de los fundamentos de la teoría sistémica) que garanticen la investigación y el desarrollo.

C. Una tercera cuestión a la que habría de responder es ¿por qué, para qué y para quiénes las organizaciones buscan un asesor y de qué forma incide la experiencia previa del asesor en la organización?. Algunas de las respuestas plausibles que se ofrecen son las siguientes:

c.1. Se busca a un asesor para coaligarse contra un tercero. Uno de los motivos para incorporar a un asesor es tratar de establecer con éste una «alianza para algo», porque la persona que ha resuelto incorporarlo se siente perdedor o teme llegar a serlo.

c.2. La petición de asesoramiento, generalmente, se hace para los demás, no incluye a la persona que lo solicita. Un director puede pedir ayuda para solventar problemas de los docentes y/o entre los docentes. Los docentes, a su vez, demandan ayuda para solucionar los problemas de los alumnos. La atribución causal de los problemas

suele ser externa a la persona que solicita la ayuda. Si el asesor acepta la petición explícita «para otros» asume pasivamente la definición de la relación y, por ende, carece de autoridad para estructurar un contexto de asesoramiento adecuado. Esto dificulta los cambios e impide que se incluya a todas aquellas personas que tengan algo que ver con la naturaleza del problema. Como señalan los autores puede suceder que aunque en la comunicación explícita se esté solicitando ayuda para otros, la comunicación implícita puede estar demandando ayuda «para sí». Es necesario que el asesor aclare esta paradoja y su situación dentro de ella, si no quiere adoptar un papel de dependencia de la persona que solicitó la ayuda. Es importante establecer el contexto de funcionamiento. Esto enlaza con el siguiente punto.

c.3. ¿Quién es el «Verdadero usuario»? Desde un análisis sistemático de la institución una de las soluciones posibles a este interrogante es puntualizar periódicamente, con los usuarios finales, proyectos de intervención concretos y definidos de común acuerdo.

c.4. Cuando un asesor entra a formar parte de una organización debe tener en cuenta los juegos relacionales pasados y presentes de la misma. Pero también cuenta la experiencia previa del asesor, sus expectativas, sus objetivos... Como apuntan los autores, a veces el asesor incurre en el error de considerar tan solo la conducta-comunicación de la organización, no siendo consciente de su propia conducta-comunicación, que puede haber influido en la evolución de una situación en una dirección determinada. Así pues, debe centrarse sobre todo en el análisis de su propia conducta, ya que es la única cosa sobre la que él tiene poder de cambiar. El cambio de los demás elementos de la organización dependen no sólo del asesor, sino del juego de influencias que se establecen entre todos los componentes que configuran dicha organización.

D. Por otro lado, se apunta la idea de que la mejor manera para conocer en qué se fundamentan las resistencias al cambio, es cuando se desea llevar a cabo una innovación. En este sentido se recoge la cita de

Kurt Lewis: «si queréis comprender algo, deberíais tratar de cambiarlo». A esto mismo alude Crocker cuando asevera que la mejor manera de conocer paradigmas funcionales de los profesores, es cuando está en curso algún proceso de innovación. La introducción de un nuevo paradigma funcional permite conocer mejor los paradigmas funcionales preexistentes. (En Crocker: Los paradigmas funcionales de los profesores. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 1986). Los autores señalan que cuando se desee introducir una innovación nunca presenta una buena táctica criticar las prácticas que los profesores están realizando, ya que ello supone enfrentar al asesor con la comunidad de la organización. En una situación de enfrentamiento prevalece la rivalidad personal, dejándose a un segundo plano la resolución del problema en cuestión.

Considero que la lectura de este libro resulta no sólo ilustrativa sino ejemplificadora (a tal fin se presentan los estudios de casos), ya que ofrece claves importantes que permiten hacer una lectura rica sobre la complejidad de las organizaciones. Asimismo, su lectura puede constituir un antídoto eficaz contra la tendencia a descomponer analíticamente un fenómeno tan complejo, como lo es la comunicación interpersonal dentro del contexto de una organización.

Por todo ello, no he podido sustraerme a la tendencia de ofrecer un resumen un tanto exhaustivo de la obra objeto de reseña, dada la riqueza de perspectivas que ofrece, para alcanzar una comprensión explicativa de por qué las organizaciones funcionan de la manera que lo hacen.

Lidia Esther Santana Vega

SNYDERS, G.: *La Alegría en la escuela*. Barcelona. Ed. Paidotribo 1987, 326 pp.

«La alegría es el paso de una perfección menor a una perfección mayor»

(Spinoza)

«(No siempre es cierto) que cuando tenemos más gozo, tenemos el espíritu más satisfecho; por el contrario, las grandes ale-

grías son ordinariamente sobrias y serias, y únicamente, las mediocres y pasajeras van acompañadas de risas».

(Descartes)

Estas dos citas van al comienzo del primer capítulo del libro de Snyders intentando definir con la mayor brevedad y precisión posible uno de los núcleos centrales del libro, o más bien el núcleo central que permite dar título al libro. A lo largo de 326 páginas el autor va a ir desgranando poco a poco todas las implicaciones de su propuesta para introducir la alegría en la escuela, tocando casi todos los puntos de interés que afectan a la vida escolar y al ejercicio pedagógico en nuestros días. Muchos son, por tanto, los temas y muchas las sugerencias, multiplicadas además por el hecho de que el autor ha elegido un estilo en el que predomina la expresión directa, las alusiones, las referencias a numerosos ejemplos y situaciones concretas, sin que ello, en principio, suponga una merma para el orden o claridad de exposición. Sin ánimo de entrar a comentarlo todo, ni siquiera de realizar una síntesis de su contenido, voy a centrar mi atención en los que me han parecido más significativos y también más provocadores por cuestionar algunos «dogmas» seguidos con la fe del carbonero por muchos profesores, alumnos y padres.

Medular, obviamente, es el tema de la alegría, y aquí encontramos una primera y decisiva posición a contrapelo. En unos momentos en que dominan por doquier un cierto pesimismo diletante bajo el común epíteto de postmodernidad y un pensamiento débil que, tras apresurarse a sentenciar como definitiva la muerte de Dios, ha renunciado a la posibilidad de dar razón de los valores, de cualquier valor, la propuesta de Snyders camina en dirección opuesta y reivindica la posibilidad y necesidad de incrustar la alegría y el optimismo en los más mínimos resquicios de la estructura educativa, empezando por el espacio central, la propia clase.

Las dos citas iniciales nos pueden servir para entender desde el primer momento de qué alegría estamos hablando. Ciertamente se refiere el autor a una alegría a la que aspiramos

todos los seres humanos, empezando por los alumnos, pero que no se reduce a la risa o a un pasarlo bien, sino que se cimienta sobre una sólida base de un esfuerzo sostenido para ser más. Nada hay en su discurso de ñoñería ni el autor es un dengue; tampoco se pretende ocultar la difícil situación por la que pasamos, especialmente los jóvenes, en un mundo castigado por una larga crisis. Más bien se trata de coger el toro por los cuernos y de redescubrir la profunda alegría que se encuentra cuando se hace frente a una realidad y se intenta transformarla. Por eso ciertas tendencias actuales que buscan lo lúdico en la escuela, o que pretenden conseguir que los niños no se aburran en el aula, sin una mayor reflexión crítica sobre lo lúdico o la diversión, quedarían muy lejos de lo que Snyders nos expone. Los alumnos dejarán de aburrirse cuando les propongamos tareas interesantes, pero seguirán aburriéndose si la alternativa que les ofrecemos es divertirse.

El discurso de Snyders se apoya constantemente en la pareja de opuestos continuidad/ruptura. El hilo conductor para poder devolver esa alegría a la escuela, pero al mismo tiempo conseguir a través de eso una transformación de toda la escuela, viene determinado por saber encontrar el equilibrio entre la continuidad y la ruptura. Puede servirnos de aclaración la distinción que hace entre cultura primera y cultura elaborada. Citando al propio autor: «Quisiera evocar alegrías de la vida corriente, alegrías de la cultura de masas. Son verdaderas alegrías y no tengo ninguna intención de destrozarlas, pero intentaré decir en qué aspectos me parecen insuficientes y lo haré en relación a sus propias promesas. Y sostendré que es la cultura elaborada la que puede, de mejor forma que la cultura primera, alcanzar los objetivos, es decir, en definitiva las alegrías de la cultura primera. La cultura primera apunta hacia valores reales, fundamentales. En parte los alcanza, en parte se le escapan. La cultura elaborada ofrece una posibilidad mayor de vivir estos mismos valores en plenitud. Todo ello llevará a una reflexión sobre la relación entre cultura primera y cultura elaborada, relación que se

plantea, según mi opinión, como síntesis de continuidad y de ruptura» (p. 32).

Partiendo de esta distinción entre cultura elaborada y cultura primera, Snyders hace un repaso de esa manifestación concreta de la cultura primera que es la actual cultura de masas y detecta en ella un conjunto de rasgos y aspiraciones que no tienen por qué ser negados en la llamada cultura elaborada. Precisamente la misión de esta última es retomar lo que en la anterior quedaría sin plena satisfacción o podría terminar en evasiones y manipulaciones con consecuencias exactamente contrarias a las pretendidas por aquellos que buscan en la cultura de masas una alegría de vivir. Ciertamente debe haber un momento de ruptura sin el cual no puede darse una superación crítica y creativa de la cultura de masas; pero también debe haber una continuidad que sepa recuperar lo que en esta última hay de legítimas aspiraciones de la gente. Como el mismo autor señala, los «intelectuales» tienden demasiado deprisa a rechazar cualquier valor en la cultura de masas, con lo que se cierra la posibilidad de conectar con la gente, ahondando el abismo que separa ambas culturas.

Pero la reflexión es también válida en sentido inverso. Si parece imprescindible hablar de una cierta continuidad, es también necesario hablar de ruptura. Hay en estos momentos diversas propuestas pedagógicas que insisten de forma excesiva en que debemos atenernos a los intereses de los niños, partir siempre de lo que a ellos les interesa. Dicho así, a secas, puede terminar degradando completamente la labor específica y diferenciada de una escuela, pues problema no estriba tanto en de dónde debemos partir, sino a dónde debemos llegar. Es tarea de la escuela no limitarse a lo que les interesa a los alumnos, sino conseguir que sean capaces de reflexionar sobre esos intereses y que terminen descubriendo intereses nuevos. Y para conseguir eso es necesario romper.

No es extraño que para exponer teóricamente lo que quiere decir, recurra al concepto de superación de Hegel o a las relaciones entre la teoría y la práctica tal y

como son entendidas por el marxismo. La cultura elaborada tienen que remotar las inquietudes y expectativas de la cultura primera y elevarlas a un nivel más profundo y más preciso. Cita una referencia de Malraux sobre Mao, quien comentaba que «debemos enseñar a las masas con precisión lo que ellas nos han enseñado con confusión». Dedicó igualmente un capítulo a seguir la teoría de Bachelard sobre la investigación científica reforzando el sentido de la ruptura con la experiencia cotidiana que existe en toda elaboración científica. La gran responsabilidad del profesor se sitúa más bien en el área de ruptura, es decir, en la capacidad de ayudar al alumno a que de un salto desde el nivel en el que se encuentra hasta otro nivel más elaborado y más exigente.

Toda la segunda parte del libro se dedica a ilustrar con ejemplos concretos lo que intenta conseguir y la forma en que se puede mantener un equilibrio entre continuidad y ruptura. Bien es cierto que Snyders va a llamarnos la atención sobre los contenidos, provocando otro conjunto de afirmaciones a contrapelo, como decíamos al principio. En unos momentos en que toda reforma parece centrarse obsesivamente en los métodos, este autor nos dice que es más importante incluso el centrarse en los contenidos que deben ser enseñados en las escuelas. Nos expone tres temas, el amor, el racismo y el progreso para ejemplificar cómo se puede establecer en la escuela lo que él dice. «Contrariamente a lo que han intentado numerosos pedagogos y, a menudo, con gran mérito (no es por casualidad que se habla de «métodos nuevos» o de «métodos activos»), las innovaciones en los métodos no pueden reemplazar la transformación de los contenidos. Se exponen a dejar subsistir contenidos inconsistentes, decepcionantes y, por tanto, incapaces de llegar hacia la alegría. Y es una mistificación efímera el querer compensarlos por algo que sería del orden de las «buenas relaciones» o del «aprender», con lo que nos abstendríamos de plantear problemas de validez de lo que se aprende.» (p. 215).

La última parte del libro, dedica ya directamente a cómo debería ser la escuela, vuelve a proponer algunas ideas fuerza que van

a contrapelo de ciertas tendencias dominantes. Hay una vez más una apuesta por el papel específico que la escuela debe desempeñar en esa línea de continuidad y ruptura con la cultura primera para dar el salto a la cultura elaborada, mostrando las contradicciones no sólo de aquellos que hablan precipitadamente de la desaparición de la escuela, o de los que pretenden afirmar que la escuela sólo sirve como aprendizaje de la sumisión a valores establecidos, sino también de aquellos que buscan recuperar el interés de la escuela para los alumnos cayendo en un hiperactivismo o en una ausencia de dirigismo. La escuela, para llevar a cabo esa ruptura que permite conquistar la alegría, implica obligatoriedad, implica un esfuerzo y duro trabajo y exige, además, que los maestros cumplan ese papel y no caigan en la tentación de querer, por encima de todo, caer bien a los alumnos. Aún siendo larga la cita, resume perfectamente el planteamiento global del libro y por eso la incluimos aquí:

«La escuela, mi escuela se plantea como objetivo extraer la alegría de lo obligatorio. Lo que justifica que haya escuela (...) es que suscita una alegría específica: la alegría de la cultura elaborada, la confrontación con lo que se puede calificar de más conseguido. Ello exige las condiciones particulares de lo sistemático: no puede no ser difícil, de ahí el recurso de lo obligatorio. Todo el problema está en que los alumnos sientan realmente la institución dirigida hacia la alegría y una alegría que no podría ser alcanzada de otra forma.

Quisiera una escuela que tenga la audacia, que corra el riesgo de asumir su especificidad, de jugar la carta de su especificidad. Una de las causas del malestar actual me parece que es que la escuela quiere comer de todos los platos. Quiere enseñar lo sistemático, pero, también, le gusta lo disperso, el azar de los encuentros. Quiere recurrir a lo obligatorio, pero intenta ocultarlo bajo las apariencias de libre elección. En particular la escuela, a menudo celosa del éxito de las actividades de animación, se decanta hacia fórmulas más suaves, más

agradables, pero está obligada a constatar que son inadecuadas para aprender álgebra o para llegar a Mozart.

Llegaría, incluso, a decir que no me parece un elogio otorgado a la escuela el que los alumnos lleguen a confundir la clase con el recreo, el juego y el trabajo, que quieran prolongar la clase como un recreo, volver a la escuela como una actividad de ocio, ya que ¿es realmente a la escuela a donde vuelven? Temo que la escuela haya, entonces, abandonado su rol propio, aún y reconociendo que en ciertos momentos, para algunos alumnos puede ser indicado introducir elementos de juego, ocasiones de distrac-

ción, con la condición de que no se olvida que son estimulantes intermedios, destinados a ser temporales» (p. 318)

Con esas palabras termina Snyders su libro, y con ellas termino mi recensión. Son muchas las escuelas y compañeros que veo reflejados en esas palabras, así como son muchas las indicaciones y sugerencias que aparecen en el libro para ir más adelante. Aunque pueda ser un poco largo, aunque en algunos momentos la redacción sea algo prolija o reiterativa, es sin duda un libro que merece ser leído, sobre todo para preservar y cuidar el profundo convencimiento de que la escuela es un ámbito por el que merece la pena seguir esforzándose.

Félix García Moriyón