



Recensiones de los libros

ANTÓN, E. y OTROS: *Actividades en Educación Infantil. Indicadores de evaluación*, Madrid, Escuela Española, 1997, 168 pp. ISBN 84-331-0746-1.

Nos encontramos ante un libro de carácter eminentemente práctico que sirve de gran ayuda para planificar la acción diaria en el aula de Educación Infantil. Presenta, por una parte, una serie de indicadores de evaluación, inexistentes en el Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil en el territorio MEC, y por otra, una serie de actividades que intentan mantener una graduación entre los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil ofreciendo así una visión global de la etapa. Al planificar la actividad en el centro de Infantil, el profesorado se encuentra con dificultades que se derivan de la falta de aspectos prácticos propios del primer nivel de concreción curricular –los Reales Decretos–. Es en el segundo nivel de concreción –el Proyecto Curricular– y fundamentalmente en el tercero –la Programación de Aula–, donde se ha de reflejar la materialización concreta de la consecución de los objetivos propuestos para la etapa. Cuando los profesores planifican actividades para cada uno de los niveles de la Educación Infantil se encuentran con dificultades que, en ocasiones, son difíciles de subsanar.

Este libro ofrece al profesorado un modelo de indicadores que han sido ela-

borados partiendo de los objetivos y contenidos de las áreas sin perder de vista el referente de los objetivos de etapa, teniendo en cuenta que hay indicadores que podrían estar a la vez en varios objetivos de área. Este modelo de indicadores no se ajusta a ningún contexto concreto por lo que tiene como misión fundamental servir de reflexión al profesorado para que elabore sus propios indicadores, incardinándolos en su Proyecto Curricular.

Las actividades que se presentan se han seleccionado partiendo de la experiencia de los autores, lo que hace que la selección de las mismas sea la idónea para cada edad. No es un listado cerrado de actividades sino el principio de una serie que será completada entre todo el equipo de Educación Infantil.

La presentación de estos indicadores y actividades es la siguiente. En el capítulo 1 se presentan los objetivos de la etapa de Educación Infantil para cada una de las áreas. En los capítulos 2, 3 y 4 se presentan cada una de las áreas por separado: Identidad y Autonomía personal, Medio Físico y Social, y Comunicación y Representación. Cada uno de estos capítulos sigue la misma estructura: se relacionan los objetivos del área, una serie de indicadores para cada objetivo y su materialización en actividades concretas para la consecución de dicho objetivo. Se presentan secuenciados para cada uno de los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años).

En las actividades que se relacionan, se proporciona con detalle la realización de las mismas en los casos en los que es necesario. Así, del enunciado a veces en-

gorroso de los objetivos, hemos pasado a ver de modo práctico cómo podemos llegar a la consecución de los mismos.

Por otra parte, la presencia de varios indicadores para cada objetivo, ayudan a desglosar éste en parcelas más fácilmente comprensibles para el profesorado. No olvidemos que los objetivos están enunciados en términos de capacidades y la consecución de éstas se evalúa mediante comportamientos específicos que no tienen por qué darse en to-

dos los niños del mismo modo. La gama de actividades presentadas permiten abarcar un amplio espectro de comportamientos presentes, de manera regular, en las edades con las que trabajamos en este segundo ciclo de Educación Infantil.

Sirva como ejemplo, para comprender el carácter práctico del libro que nos ocupa, el enunciado de un objetivo y su desglose en indicadores que a su vez se completa con actividades.

Área del Medio Físico y Social. Objetivo 4

Observar y explorar su entorno físico-social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se deriva

Indicadores 3 años	Indicadores 4 años	Indicadores 5 años
<ul style="list-style-type: none"> - Manipular objetos de su entorno, descubriendo y expresando alguna característica. - Identificar hechos y fenómenos que suceden en su entorno o de los que forma parte: el nacimiento de un hermano, la lluvia, la Navidad... - Discriminar sonidos producidos por su cuerpo, por la naturaleza más cercana y por animales del entorno. - Discriminar objetos por los colores básicos, o forma (redondo y cuadrado) y tamaño (grande pequeño). - Identificar animales de su entorno que se han trabajado en clase. - Identificar algunos cuidados que requieren los animales y plantas estudiados en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular objetos de su entorno, descubriendo y expresando las características externas. - Diferenciar fenómenos y hechos que suceden. - Discriminar sonidos producidos por la naturaleza y animales. - Diferenciar algunas características de los animales y plantas de su entorno. - Relacionar determinados animales con su hábitat (selva, granja, bosque). - Colaborar en el cuidado de animales y plantas de su clase. - Valorar la utilidad e importancia para el hombre de los animales más conocidos por el niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar objetos descubriendo características externas e internas. - Descubrir consecuencias de fenómenos y hechos de su entorno (llueve-paraguas). - Distinguir voces conocidas y sonidos de instrumentos musicales conocidos. - Discriminar tonalidades de los colores. - Descubrir características físicas de animales y plantas de su entorno (parte, forma, color, funciones y utilidad). - Responsabilizarse en el cuidado de animales y plantas llevadas a clase. - Ser capaz de prever lo que puede pasar al hacer determinadas acciones con los objetos (si mezo agua y arcilla tendré barro). - Extraer conclusiones de observaciones.

Estamos, como se puede observar, ante un libro que facilita en gran medida la operativización de los objetivos de la etapa;

labor imprescindible que ha de realizar el equipo de profesores.

María José Fernández Galleguillos

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M.:
Dirigir es organizar. Bilbao, Universidad de Deusto, 1997. ISBN 1135-4488.

Esta obra es uno de los cuadernos monográficos (serie didáctica) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto; está destinada en primera intención a los equipos directivos de los centros docentes, pero resultará también interesante para todas las personas relacionadas con el mundo de la educación.

Concebido como documento de trabajo para cursos de formación de equipos directivos, los propósitos del libro son facilitar a estos equipos la capacidad de leer, analizar e interpretar el modelo organizativo que predomina en sus centros, tanto desde la perspectiva formal como informal, y proporcionarles el conocimiento de los recursos funcionales necesarios para dar vida a la organización de los equipos de trabajo de un centro educativo.

Como manifiesta el título del libro, el autor considera que un buen director es aquél que es un buen organizador de las actividades de su centro: «Organizar es dirigir los esfuerzos de todas las personas que constituyen un equipo de trabajo hacia la consecución de los objetivos fijados en la fase de planificación. Supone, por consiguiente, proponer formas y métodos de trabajo, facilitar todo tipo de recursos, sobre todo funcionales, crear y animar estructuras de funcionamiento que como una trama proporcionen al equipo cohesión, estabilidad, satisfacción personal y como grupo, supervisar el funcionamiento de la institución...».

El conocimiento por los equipos directivos del modo en que está organizado el centro permite diagnosticar en cualquier momento los problemas y sus motivos, sin dar lugar a que los conflictos se desborden sin conocer sus causas profundas; facilita la optimización de los recursos, aplicando los recursos escasos en función de las ne-

cesidades reales; posibilita la distribución adecuada de tareas y responsabilidades entre los miembros del centro en función de los objetivos institucionales, y permite identificar los intereses y las causas reales, en ocasiones inconfesables, que llevan a las personas a determinadas actuaciones que obstaculizan el buen funcionamiento de la institución.

El autor incluye una breve referencia teórica a los diversos modelos de organización formal que más frecuentemente se pueden encontrar en los centros educativos: el modelo científico-racional, tendencia burocrática de Weber; el modelo de desarrollo institucional, enfoque interaccionista; el modelo interpretativo-simbólico, enfoque anarquía organizada; el modelo sociocrítico, enfoque sociopolítico; el modelo sistémico, enfoque departamental, y el modelo eficientista, enfoque escuela eficaz. En el estudio de la organización informal de los centros docentes, tan decisiva en el funcionamiento real de los mismos, se incluye el currículo oculto, las agendas ocultas de cada miembro del centro, los proyectos educativos ocultos y las formas de liderazgo.

La exposición teórica se complementa con la descripción de diversas técnicas e instrumentos susceptibles de aplicación práctica inmediata: la «red del pescador» para chequear la organización formal, el «hilo de Ariadna» y la «técnica del mapa situacional» para chequear la organización informal y la «técnica del zoo» para analizar los roles de los participantes en las reuniones.

En un nivel más concreto, la organización del equipo directivo se aborda desde la consideración de los cuatro grandes campos o espacios funcionales de toda organización: el espacio ejecutivo, el espacio administrativo, el espacio de innovación y el espacio de integración: un equipo directivo debe gestionar, administrar, impulsar la innovación e integrar a todos los miembros del centro en un proyecto común.

Como técnicas para el diagnóstico de la organización del equipo directivo se describen la «técnica de ajuste entre perfil y tareas» y el «test de diagnóstico de capacidades del equipo directivo».

La obra concluye con la propuesta de algunas formas de organización personal para los directivos de los centros docentes, como el diagrama de organización personal o la agenda de dirección.

El principal mérito del libro es su carácter eminentemente práctico para aquellos a quienes va dirigido, los equipos directivos de los centros. Resulta encomiable el esfuerzo de síntesis del autor, que ha sido capaz de ofrecer en menos de cien páginas una fundamentación teórica sobre la organización de los centros educativos, un conjunto de instrumentos para diagnosticar la organización del centro en sus distintos niveles y una serie de recomendaciones prácticas. La exposición es clara y directa, con referencias oportunas a la realidad de las instituciones escolares. Los equipos directivos de los centros pueden encontrar, por tanto, en esta obra un instrumento eficaz para mejorar el ejercicio de sus funciones directivas.

Sorprende, sin embargo, la falta de cuidado con que se ha editado este breve libro. Las erratas tipográficas son muy numerosas y se han deslizado muchas faltas de ortografía de grueso calibre.

Julio Puente Azcutia

SOUTA, L.: *Multiculturalidad & Educação. Projeções*, Porto, 1997, 198 pp.

Se ha dicho, con cierta dosis de razón, que Portugal y España vivieron de espaldas durante demasiados años. No creo que a esto haya sido ajeno el hecho de tratarse de dos ex-grandes potencias colonizado-

ras, con intereses opuestos aquende y allende.

La cultura ibérica, puede decirse, se expande por todas las tierras del planeta de modo bifurcado a través de los llamados imperio español e imperio portugués, con la singular impronta de idiomas próximos aunque celosamente distintos, costumbres y ritos característicos, pero, eso sí, las mismas creencias religiosas que, poco a poco, van entrando en contacto con las de los aborígenes y generando interesantes sincretismos, caso, por ejemplo, de los que perviven en tierras del Brasil o del Caribe.

Sin entrar en lo que llamaría «dramáticas grandezas» de nuestra historia ultramarina, la pura realidad bio-antropológica es que nos mezclamos, étnica e incluso lingüísticamente hablando, hasta hacer del mestizaje seña de identidad iberoamericana. Por ello, con lo que fuimos y somos portugueses y españoles, permítame el lector una abrupta pregunta: ¿a santo de qué la poca atención merecida en nuestros círculos sociales, políticos y académicos al tema de la multiculturalidad?, ¿cómo es posible que nuestros países, exportadores masivos de emigrantes (muchos «colonizadores» también lo fueron, no nos engañemos), hayan sido tan renuentes a mirarse en el espejo del pluralismo cultural que, aún siendo borroso en sus contornos, expresa tanto la penuria como la esperanza en la dinámica de la historia sufrida por gentes y pueblos?

Conjeturo que puede deberse, entre otras razones de más fuste interpretativo, y que dejo para los gurús de la narrativa social, a que ese espejo no representaba imagen de veneración hispano-lusitana, no siendo, además, nuestros suelos patrios tierra de promisión para nadie. Después de decaer la influencia internacional de la Península Ibérica, una vez obligados al «repliegue metropolitano» (en el caso español hace justamente una centuria desde la bajada de bandera en las últimas posesiones), ese mundo nuevo, al que

seguíamos contribuyendo con tanta fuerza de trabajo, aparecía en el imaginario colectivo como referencia de frustración y decadencia.

El signo histórico había cambiado ¡y de qué forma! Cuesta asumir que yendo primero como señores tuviésemos que ir luego como menesterosos e iletrados a la búsqueda de una vida digna, imposible en el solar paterno. También es verdad que la fusión de pueblos y cultura se desarrolla con más fuerza en los países que acceden a su independencia que en las metrópolis donde, con la excepción del pueblo gitano, apenas se vislumbra ninguna otra diferencia étnica.

Conviene recordar, de modo complementario, que el discurso ideológico incorporado en la «lucha de clases» adquirió mucho más predicamento intelectual que cualquier tentativa de primar la relevancia de hechos diferenciales en la esfera pública. *Nosotros* y *ellos* como escisión socio-cultural, expresivamente singular en cada tiempo y situación. Hasta llegar a este final de siglo en el que se apura como nunca la paradoja de un mundo dominado por el desarrollo tecnológico que, sin embargo, es incapaz de subsumir la vorágine de segregación, abierta o sutil, que alimenta notables prejuicios e inmisericordes actitudes xenófobas a ambos lados del Atlántico.

El choque de culturas ha sustituido en gran medida al conflicto de clases sociales, por más que no falte quien lo interprete como el reverso de la misma moneda de cambio en cada contexto concreto y con las especificidades evolutivas de cada caso. De lo que no cabe duda es de la constructiva influencia que sobre el tópico de la multiculturalidad ha tenido el progresivo empuje de la democracia liberal en un marco de proyecto compartido, política y económicamente, con otros pueblos de Europa, América o más allá de ambos continentes.

Especial importancia en esta dinámica cobra el fortalecimiento de la sociedad civil, donde aparece con fuerza propia la ne-

cesidad de una educación para la ciudadanía responsable y adecuadamente predispuesta no sólo a la aceptación de la diversidad, sino a su consideración como elemento de cohesión y enriquecimiento comunitario. Surge así la apelación a una ética intercultural que permita conducir los anhelos de una mayoría de personas que piensan en la civilidad cual fuente de progreso moral, estratégicamente proyectado sobre los resortes principales del desarrollo pendular en una sociedad que se precia de moderna y avanzada.

En definitiva, es probable que aún convivamos bastantes años con la sensación de ambivalencia e incomodidad que conlleva el discurso del reconocimiento y agregación culturales. Pero antes que después se hará patente la miseria del etnocentrismo, y las nuevas generaciones apostarán más valientemente por el diálogo intercultural, el único con sentido prospectivo de eficacia para cualquier proyecto de comunidad, en el orden espiritual y material. La globalización no puede reducirse a su comprensión mercantil, enajenada de la búsqueda de valores universalizables a partir de un propósito de encuentro y respeto por las identidades; y todo ello con la esperanza de que globalizar pueda significar también un freno al crecimiento asimétrico de las economías nacionales.

El reto está ahí y es nuestra generación la que tiene que asumirlo y convertirlo en legado creíble. Sin falsas expectativas pero tampoco teñido de permanente pesimismo. Tal vez con una duda metódica que, lejos de restringir, fortalezca la voluntad de estudiar, investigar y comunicar, para avanzar comunitariamente, en medio de una sociedad civil no supeditada ni amordazada desde el Estado.

Se trata de dudar positivamente, diciendo las cosas como son, esto es, marcando la distancia entre la retórica y los hechos. Lo decían mis estimados alumnos portugueses de doctorado hace pocos meses y lo acaba de ratificar, argumentalmente, mi reconocido colega Luis Souta (Profesor de la Escuela Superior de Educa-

ción de Setúbal y Vicepresidente de la Asociación Portuguesa de Antropología) en este enjundioso libro, uno de los pocos que sobre Multiculturalidad y Educación se pueden encontrar en el querido país vecino.

El caso de Portugal es claramente próximo: emisor de ciudadanos hacia el norte, receptor de inmigrantes desde el sur, con apreciable proporción de retornos y un asentamiento *in crescendo* de ciudadanos de otros países que lo eligen como lugar de trabajo o residencia. Una nación que, como la nuestra, precisa adentrarse definitivamente en la procura de una competencia multicultural.

La obra del Dr. Souta que aquí comentamos, subraya esta cuestión de principio a fin, aderezándola con una exposición promedida, diáfana y bien ensamblada acerca de la riqueza acumulada que para el trabajo y el encuentro intercultural existe ya en Portugal. Sin olvidar de entrada que la emergencia de las sociedades multiculturales corre pareja con los enormes desafíos tecnológicos y que la diversidad étnica y cultural crecientes, allí como aquí, debe abordarse en perspectiva educativa, social y cultural, dentro del escenario europeo.

De especial interés es la parte que refiere las políticas multiculturales en la tierra de Pessoa, con agudo examen de la dinámica asociada a la reforma educativa, y delimitación de territorios necesitados de intervención prioritaria, a juzgar por los indicadores de fracaso escolar. Es justamente el panorama que reflejan tales datos lo que alimenta un afán, bien situado, por establecer adecuadas estrategias multiculturales, con plataformas de apoyo en la colaboración escuela-familias, núcleo imprescindible para crear comunidades educativas, objetivo estratégico en la mejora de la calidad de los servicios prestados por los centros de enseñanza, cuyos profesionales han de ser formados consistentemente con habilidades específicas si fuera necesario, para mejor intervención en contextos que requieren algo más que sabiduría convencional.

Precedido por la célebre sentencia de Freire «Ningún é, se proíbe que outros sejam» aborda el tema del racismo y sus vaivenes en la sociedad portuguesa, reclamando un trabajo continuo en las escuelas y explicitando curricularmente preocupación y análisis, que también se detiene en el problema de la intolerancia y la marginación de los gitanos («Gitanos: os eternos excluidos»).

La última entrega del volumen, antes de listar recursos interesantes, tiene que ver con dos proyectos multiculturales que se desarrollan en Portugal. El primero lleva por título *Varias Culturas, Uma Escola* y se realizó a lo largo de cinco años (desde el curso 90-91) en una escuela primaria de Amora-Seixal. Y el segundo no es otro que el Centro para la Igualdad de Oportunidades en Educación (CIOE), fundado en 1991 en la propia Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Setúbal.

Es justo agradecer a Luis Souta su buen hacer en este libro, conciso y directo, sugerente y expresivo, tanto en el plano de las ideas como en el de los hechos que se narran. Acercándonos al Portugal de amplios ventanales culturales, desde cuya comprensión, al igual que en España, es preciso asumir, definitivamente, un gran proyecto de educación intercultural. Se trata de ganar el futuro aprendiendo de nuestra historia.

Miguel Á. Santos Rego

ESTEBAN, A. y AGUIRRE, M.: *Cuentos de la filosofía griega. Platón: Hablando de Sócrates*. Ilustraciones de Buhigas, J. 1ª ed. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997, 142 pp. ISBN 84-7960-179-5.

Alicia Esteban y Mercedes Aguirre, doctoras en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid, autoras ambas de diversos trabajos de investigación

filológica, nos presentan este interesante libro de cuentos basado en algunos de los diálogos platónicos, —fundamentalmente en *Banquete*, *Fedro*, *República* y *Timeo*— cuya estructura pretende seguir la de la figura geométrica perfecta por excelencia para los griegos, el círculo, en donde se irán insertando las sucesivas «capas envolventes», planteando el encuentro entre los personajes como el medio sobre el que se irán generando historias superpuestas, cada una de mayor profundidad que la anterior.

Las autoras nos señalan muy acertadamente en la Introducción esta «estructura de anillos concéntricos», que afecta tanto al contenido como a la forma de los diálogos y que ellas han conseguido reflejar en ese hilvanar ágilmente los distintos puntos esenciales del pensamiento platónico, logrando que los cuentos cobren relieve y que, más allá de la aparente simplicidad de los textos griegos, esta obra sea un loable intento por hacer llegar, una vez más, siempre como algo absolutamente necesario, la filosofía a la juventud, propiciando un encuentro lúdico con ella, si se quiere creativo, que sin echar mano de gestos grandilocuentes ni ceremonias trasnochadas, señale la auténtica importancia del pensamiento griego aún en nuestros días: la visión ética del mundo. Es indudable que los valores humanos siempre han despertado el interés de la juventud, tanto en la Grecia clásica como en la civilización actual; temas como el amor, la justicia, la verdad, el mundo perfecto, etc., son, además, cuestiones constantemente presentes en el pensamiento humanista, cuya búsqueda implica casi ineludiblemente la consecución de logros morales; esta constatación podría desembocar en un debate entre los alumnos sobre lo que los griegos llamaban el verdadero conocimiento, el conocimiento del bien, que es el de la verdad y el saber y que contrasta fuertemente con el de la sociedad actual, la de la imagen y el consumo.

Esta colección de cuentos platónicos, narrados por la voz del sabio Sócrates, podría muy bien servir de guía para una refle-

xión que, de la mano del profesor, enseñara a los estudiantes a analizar en paralelo, por ejemplo, el culto a la imagen y a las «capacidades económicas» de los individuos occidentales de este fin de siglo, con los controvertidos sofistas de la época de Sócrates y de Platón, que enseñaban el *arte de la oratoria* para alcanzar el éxito y la fama, no dando importancia a lo auténticamente valioso (la inteligencia, la honradez, la nobleza de carácter, etc.,) sino a su apariencia; a comparar los diversos significados del *mito de la caverna de Platón*, en el que los prisioneros no conocen más que las sombras reflejadas en la pared, con la capacidad de los medios audio-visuales para manipular y producir en los ciudadanos lo que Sócrates llamaba la *doxa*, *el falso saber*, el de la mera opinión, sin un conocimiento real de las cosas; a distinguir que, mientras que los griegos situaban el *estado ideal* (*República*, *la Atlántida*) en el pasado, evolucionando así del *mito a la razón*, nosotros, los hombres y mujeres del Siglo de la Ciencia y la Técnica, lo proyectamos como futuro, y sus consecuencias inmediatas sobre el medio ambiente y la especie humana misma dejan ya entrever la nada halagüeña posibilidad de un grave retroceso de la razón a la barbarie, ahora tecnológica.

De esta forma, y siguiendo los distintos diálogos elegidos por las autoras, podría fomentarse un interés auténtico de los jóvenes por la filosofía al *modo socrático*, es decir, despertando en el intelecto de cada cual *el amor por el saber*, por la sabiduría. «*Esculpimos nuestro cerebro*», decía Ramón y Cajal, ello significa que cada uno es responsable de cuidar y dar alimento a su inteligencia, de ahí la importancia capital de la filosofía en la enseñanza media; por medio de una formación filosófica básica, que es un derecho para los alumnos y un deber para el profesorado en la materia, los jóvenes podrán tener la capacidad de desarrollar un verdadero conocimiento, el de la razón y el respeto, el de la investigación profunda sin olvidar la ética, el co-

nocimiento formativo frente al informativo, empobrecedor, utilitario y fácilmente dese- chable. La filosofía, —y este libro de Esteban y Aguirre es buena muestra de ello— no es una materia de importancia menor, relativa; no es un auxiliar invisible de atroces programas televisivos, inadecuadamente llamados «programas de debate», donde cada contertulio discrepa porque sí y puede apenas balbucir sus «opiniones personales» según su «experiencia vital». La filosofía es una búsqueda incansable, la búsqueda del por qué de todo cuanto acontece, fuera y dentro de nosotros mismos, que va cambiando según cada época, lugar, hombre o mujer, religión, ideal político o etnia, pero que, en ningún caso puede confundirse con el pensamiento utilitario y relativista, porque no es cierto que todo vale. Bajo ninguna circunstancia la filosofía debería pretender instrumentalizar, apoderarse de los objetos y de los individuos, pues dejaría de ser filosofía abandonar su verdadero origen, el *amor por la sabiduría*, pues ésta es su verdadera virtud, como la de Sócrates, un pensador siempre válido y completamente imprescindible de descubrir para todos, como necesaria y válida puede presentarse también la lectura de esta obra, oportuna tanto por su contenido, como por la manera de entender y reinterpretar las ideas de Platón, y, también, por el hecho de ser publicada en estos momentos, en los que el pensamiento filosófico tiene tanta responsabilidad y tanto que decir.

Mercedes Menchero Verdugo

GOTZENS, C.: *La disciplina escolar*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Horsori; Cuadernos de Educación núm. 24; 1997, 239 pp. ISBN 84-85840-64-X.

La propuesta que Concepción Gotzens nos ofrece para encarar el importante pro-

blema de la disciplina escolar, parte de la corta formulación de una pregunta que, a su juicio, debe ir dirigida no a la manera de resolver los conflictos ya aparecidos en la escuela, sino a la forma en que dichos conflictos pueden ser evitados, en la medida de lo posible, con anterioridad a su producción.

Se trata, como asunto básico, del buen funcionamiento general del aula, no de echar mano de estratagemas de supervivencia; la disciplina tiene, por tanto, un valor funcional y un valor socializador, cuyo buen desarrollo está directamente en manos de los profesionales de la enseñanza y que podría vertebrarse en un conocimiento científico y técnico de la disciplina, un conocimiento legal-administrativo y un conocimiento contextualizado para su aplicación en situaciones concretas.

En el capítulo primero se define el concepto de disciplina escolar entendida por la autora desde una perspectiva psicoeducativa y no terapéutica. Se trata, en consecuencia, de la optimización e intervención de procesos y grupos instruccionales y no de individuos problemáticos considerados aisladamente.

Si, para muchos profesores, la idea de disciplina es sinónimo de represión e intolerancia, tal como Gotzens lo entiende, se trata en cambio, de un proceso dinamizador del ámbito escolar, que sirve para ordenar y armonizar el trabajo y la convivencia entre profesores y alumnos y que depende de una serie de normas y hábitos de comportamiento que hacen de la disciplina un instrumento de interacción y socialización indispensables para la formación integral de los estudiantes. Para ello, los puntos que abarca la disciplina escolar deben quedar claramente delimitados, señalando que son aquellas cuestiones que son propias del entorno escolar en un sentido estricto, y no las derivadas de la marginación social, la drogadicción o las patologías psicológicas, las que competen al personal docente, para lo que es, sin duda, absolu-

tamente necesaria y urgente una sensibilización de estos últimos hacia el tema que nos ocupa.

En el capítulo segundo, Gotzens defiende un enfoque psicoeducativo de la disciplina escolar que es principalmente preventivo. Con ello se afirma que el punto de partida es la psicología de la educación, que presenta la realidad escolar como una estructura interactiva y hace que la disciplina no sea otra cosa que el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo éxito se halla, entre otros elementos fundamentales, en la comunicación, entendida como el nivel de participación que dé a conocer los logros y dificultades en el aprendizaje, y también como el medio para el establecimiento de normas de comportamiento.

Otro elemento clave añadido al de la comunicación es el del entorno, el clima emocional, en términos de Gotzens, que debe proporcionar el estímulo y la confianza necesarios para que «la acción correctiva sobre los comportamientos no signifique rechazo a las personas y donde las relaciones de armonía entre sus miembros no sean obstáculo para asumir los roles que a cada uno competen».

La prevención necesita de una correcta contextualización de los problemas, lo que equivale a una planificación de la disciplina en el ámbito instruccional y que atañe a sus objetivos, actividades, contenidos y resultados; por tanto, como indica Gotzens, puede considerarse que la disciplina es el principal nexo de unión entre el currículo y la instrucción.

El capítulo tercero se ocupa de la complejidad real de los centros y aulas escolares y para ello se proponen diversas formas de intervención directa del profesor ante la aparición de determinados problemas, que deberán ser sancionados, o ante comportamientos positivos, que deberán ensalzarse.

Una vez más, se subraya la necesidad de considerar el orden disciplinar como un

instrumento en modo alguno arbitrario, que funcione según los posibles caprichos y manías personales del profesor, dice Gotzens, sino muy al contrario, como un medio que, aplicado con la suficiente flexibilidad, consiga situar cada cuestión problemática o digna de ejemplo en sus justos términos y así fomentar la buena marcha de la actividad escolar.

Para Gotzens, el apoyo y la ayuda entre profesionales y entre instituciones sería la vía para afrontar los problemas que traspasan el ámbito estrictamente educativo, (los anteriormente mencionados, como las drogas, la marginación, etc.). En este mismo capítulo se hace referencia a las diversas prácticas punitivas y su correcta aplicación, aunque desde la perspectiva psicoeducativa que Gotzens defiende, lo que se plantea es una serie de estrategias inhibitorias alternativas al castigo que apuntan a un tratamiento psicopedagógico del conflicto.

El capítulo cuarto se ocupa de los problemas disciplinares desde propuestas de colaboración entre los diversos miembros de la comunidad educativa y que, por diversas razones, no pueden resolverse por medio de la relación personal entre alumno y profesor.

Dichas formas de colaboración van desde lo que Gotzens llama las colaboraciones involuntarias en las que un alumno es propuesto como modelo para los demás, a la colaboración voluntaria pactada de forma más o menos específica entre profesores y alumnos, y que incluye las tutorías y los alumnos como mediadores en los que la intervención del profesor es claramente ineficaz, por ejemplo, cuando es objeto de burlas por parte de algún estudiante, la solución debe surgir de entre sus propios compañeros, quienes, recriminando su conducta, recuperen el pulso normal de la clase.

El capítulo quinto, dedicado a los enfoques no instruccionales de intervención sobre los problemas de comportamiento,

ofrece diversas opciones para el tratamiento del tema, de carácter estrictamente individual, como el enfoque de Dreikurs, el Análisis Transaccional o los enfoques humanistas, y también de carácter social, que rechazan la culpabilización individual de los problemas de comportamiento.

El capítulo sexto considera los enfoques institucionales del tema desde los ángulos del marco legal-administrativo vigente, que señala las directrices y pautas para la aplicación del régimen disciplinario en nuestras escuelas, y el de un estudio sobre los centros escolares con un comportamiento ejemplar en el desarrollo de la disciplina escolar, dirigido por W. W. Wayson, profesor de la Ohio State University, y que se realizó durante los años setenta y principios de los ochenta, centrándose en las actividades llevadas a cabo en diversas escuelas con una reconocida reputación en materia de disciplina y control, concluyendo que el principal factor de éxito se hallaba en las actitudes del profesorado al cambio y al progreso, que sólo son posibles por el ejercicio sincero de la comprensión y la tolerancia de la diversidad humana.

El séptimo y último capítulo es una propuesta de guía de acción para la planificación y solución de problemas disciplinares, que analiza toda la información de los capítulos anteriores a través de un formulario intensivo que ayude y oriente al profesorado, tanto en los conocimientos pedagógicos precisos, como en su aplicación para mantener en su estado óptimo el grado de aprendizaje y de comportamiento socialmente adecuado de los alumnos.

Por todo ello, este libro de Concepción Gotzens es un útil y muy recomendable trabajo de asesoramiento para todos aquellos profesionales de la docencia que estén concienciados en el tema de la disciplina escolar y que intenten encontrar un «método» para encauzar provechosamente su labor instruccional y una lectura indispensable para quienes aún no consideran

la disciplina como el elemento intrínsecamente asociado, desde el primer momento en que comienza la actividad escolar, a la formación integral del estudiante como ente social.

Mercedes Menchero Verdugo

HUNTINGTON, S. P.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997, 430 pp. ISBN 84-493-0366-4.

Samuel P. Huntington es profesor de Ciencias Políticas y director del John M. Olin Institute for Strategic Studies de la Universidad de Harvard. Entre los años 1977 y 1978 formó parte del Consejo de Seguridad Nacional de la Casa Blanca, ha pertenecido a diversas comisiones y grupos de estudio relacionados con temas estratégicos, fundó y fue coeditor desde 1970 hasta 1977 de la revista *Foreign Policy* y es autor de numerosos libros. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* representa la aproximación a una de las preguntas básicas de quienes profundizan en las raíces históricas del futuro de nuestro mundo.

El libro arranca, según explica el autor, de un artículo que publicó la revista *Foreign Affairs* en 1993 con el título «The Clash of Civilizations?» y que, según diversas fuentes, ha conformado la mayoría de los debates políticos de los últimos años. Intenta «proporcionar una respuesta más completa, profunda y minuciosamente documentada a la pregunta del artículo». Y lo logra con claridad, coherencia sistemática y documentación exhaustiva. Su tesis podría resumirse en la afirmación de que la «dimensión fundamental y más peligrosa de la política global que está surgiendo sería el conflicto entre grupos de civilizacio-

nes diferentes». La causa básica de estos conflictos tras la Guerra Fría no encuentra raíces ideológicas o económicas, sino más bien culturales. Mientras los pueblos, las gentes, se definen cada vez más por su etnia o religión, Occidente se enfrentará a civilizaciones no occidentales que rechazan sus ideales clásicos de democracia, derechos humanos, libertad, soberanía de la ley, etc.

El libro recoge la mayoría de las cuestiones planteadas en el artículo: el concepto de civilización, si existe o no una civilización universal, la relación entre poder y cultura, el equilibrio de poder entre las civilizaciones, la indigenización cultural de las sociedades no occidentales, el futuro de Occidente y de un mundo de civilizaciones, etc., a las que ha sumado temas como el «impacto decisivo del crecimiento demográfico en la inestabilidad y el equilibrio del poder» y la afirmación de que «(...)los choques de civilizaciones son la mayor amenaza para la paz mundial; un orden internacional basado en las civilizaciones es la garantía más segura contra una guerra mundial».

La caída del Comunismo en el este de Europa y la conclusión, por tanto, de la Guerra Fría provocaron «cambios espectaculares en las identidades de los pueblos, y en los símbolos de dichas identidades». El autor tiene muy claro que «la gente se define desde el punto de vista de la genealogía, la religión, la lengua, la historia, los valores, las costumbres e instituciones (...)». La historia humana es la historia de las civilizaciones (...). Lo que cuenta para la gente es la sangre y las creencias, la fe y la familia». Huntington pretende confirmar en su libro «que la cultura y las identidades culturales, que, en su nivel más amplio, son identidades civilizacionales, están configurando las pautas de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo de la postguerra fría». Doce capítulos distribuidos en cinco partes estructuran un análisis digno de ser estudiado con dedicación por

cualquier lector preocupado por lo que acontece en el mundo y, sobre todo, por lo que se avecina: «(...) la política global es a la vez multipolar y multicivilizacional»; el «equilibrio de poder entre civilizaciones está cambiando»; «está surgiendo un orden mundial basado en la civilización»; «las pretensiones universalistas de Occidente le hacen entrar cada vez más en conflicto con otras civilizaciones, de forma más grave con el Islam y China»; «la supervivencia de Occidente depende de que los estadounidenses reafirmen su identidad occidental y los occidentales acepten su civilización como única y no universal, así como que se unan para renovarla y preservarla frente a los ataques procedentes de sociedades no occidentales».

Occidente, la OTAN, los valores, la democracia, el capitalismo, etc. están en juego. El autor desmenuza paso a paso todas estas cuestiones para llegar a esas conclusiones un tanto alarmantes. Es un análisis sugestivo pero inquietante. El lector podrá cuestionar, sobre todo, las conclusiones e incluso los datos del análisis, pero el recorrido del autor es coherente y decidido. «Evitar una guerra mundial entre civilizaciones depende de que los líderes mundiales acepten la naturaleza de la política global, con raíces civilizacionales, y cooperen para su mantenimiento». Frente a los tres bloques (comunistas, capitalistas y Tercer Mundo), ahora existen siete u ocho civilizaciones principales en el mundo. «El poder se está desplazando, de Occidente (...), a las civilizaciones no occidentales», asegura Huntington. La decadencia de Occidente se contempla no sólo en el territorio y la población, sino en la producción económica y en el potencial militar. El desarrollo económico del este de Asia es uno de los hechos más sobresalientes de las últimas décadas. El «resurgimiento islámico» representa la afirmación de la civilización islámica frente a Occidente. Además, la indigenización y el renacimiento de la religión se presentan como fenómenos globales.

«En el mundo que está surgiendo, una potencia global es algo obsoleto, y una colectividad universal, un sueño», dice Huntington. «Lo que para Occidente es universalismo, para el resto del mundo es imperialismo... Tras haber alcanzado la independencia política, las sociedades no occidentales desean liberarse de lo que consideran la dominación económica, militar y cultural occidental (...). Sin embargo, una coalición antioccidental mundial parece improbable en un futuro inmediato».

Para hacer frente al reto, Huntington propone que los esfuerzos de Occidente deben centrarse en tres puntos: 1. Mantener su superioridad militar. 2. Promover los valores e instituciones políticos occidentales, y 3. proteger la integridad cultural, social y étnica de las sociedades occidentales restringiendo el número de no occidentales admitidos como inmigrantes o refugiados. Pero el «cambiante equilibrio de poder entre civilizaciones hace que para Occidente sea cada vez más difícil lograr sus objetivos». Las civilizaciones son las últimas tribus y su choque «es un conflicto tribal a escala planetaria». El autor se pregunta por qué en las guerras de línea de fractura los musulmanes juegan un papel central. Y ofrece seis posibles razones.

Huntington proyecta en la quinta parte de su libro una aproximación muy precisa a las cuestiones más candentes. Asegura, por ejemplo, que «una gran guerra en la que intervengan Occidente y los estados centrales de otras civilizaciones no es inevitable, pero podría suceder (...). La cuestión fundamental para Occidente es si (...) es capaz de detener e invertir los procesos internos de decadencia (...). El rechazo del credo y de la civilización occidental supone el final de los Estados Unidos de América tal y como lo hemos conocido. También significa realmente el final de la civilización occidental (...). El futuro de los Estados Unidos y el de Occidente depende de que los norteamericanos reafirmen su

adhesión a la civilización occidental (...). Dirigentes de ambos lados del Atlántico han insistido en la necesidad de remozar la colectividad atlántica (...)». El autor afirma, sin embargo, que «la creencia de Occidente en la universalidad de su cultura adolece de tres males: es falsa; es inmoral y es peligrosa».

Concluye el profesor norteamericano con una frase lapidaria: «En la época que está surgiendo, los choques de civilizaciones son la mayor amenaza para la paz mundial, y un orden internacional basado en las civilizaciones, la protección más segura contra la guerra mundial». Una visión apocalíptica que en otras latitudes del pensamiento y la teoría será sin duda cuestionada, pero que resulta muy sugerente.

Manuel Irueta

MORALES, P.: *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid, PPC, 1998, 125 pp. ISBN 84-288-1453-8.

Esta obra plantea un tema que preocupa a todos los que nos dedicamos a la educación. Todos los educadores queremos comunicarnos con nuestros alumnos y este libro nos abre nuevos horizontes y posibilidades. El cómo de nuestra relación con los alumnos puede y debe incidir positivamente tanto en su aprendizaje como en nuestra propia satisfacción personal y profesional, dado que nuestra relación con los alumnos hay que verla como una relación profesional.

La vida en el aula se mueve en una dinámica relacional; el profesor explica, pregunta, responde, da información, cuestiona, se comunica de forma verbal y no verbal. Los alumnos por su parte escuchan, preguntan, responden, dan información y se comunican no verbalmente de muchas maneras.

El autor examina la relación profesor-alumnos y los resultados no pretendidos, dado que podemos enseñar unas cosas con nuestras explicaciones, y otras distintas con lo que somos, con nuestra manera de relacionarnos con los alumnos. El verdadero mensaje es lo que transmitimos como importante, y lo importante se transmite a través de lo que de hecho hacemos. Todos recordamos a algún profesor que nos ha dejado una huella especial y que en alguna dimensión de nuestra vida sigue siendo un modelo.

Las dos características para que un profesor sea modelo de identificación son éstas: en primer lugar debe ser un buen profesor y ser percibido así por sus alumnos. Además, debe ser bien aceptado por sus alumnos.

El autor analiza las características y actitudes de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos, así como la multidimensionalidad de la relación profesor-alumno y los efectos recíprocos de la relación, pues nos relacionamos con los demás no tal como son sino tal y como los percibimos.

Dedica un capítulo de gran interés a la evaluación informal de las primeras impresiones así como a la importancia del primer día de clase y su incidencia. Presenta el efecto Pigmalión: efectos de las expectativas ¿Qué esperamos de nuestros alumnos? Merece la pena reflexionar sobre lo que hacemos con algunos alumnos y lo que podríamos hacer con todos: animar con el gesto y la mirada, dar tiempo para que el alumno encuentre la respuesta adecuada, reconocer un pequeño éxito parcial, en suma tener en cuenta a cada alumno. Debemos propiciar un trato diferencial. La investigación nos dice que cuando esperamos o deseamos mucho de un alumno somos distintos con él, y este trato distinto contribuye eficientemente a la motivación y rendimiento del alumno.

Entre las habilidades del profesor, el autor analiza la de saber preguntar: la im-

portancia de una pregunta oportuna y su incidencia didáctica y relacional. Contribuye a centrar la atención de los alumnos, estimular su interés y participación así como el pensamiento creativo y crítico.

Un elemento importante de la comunicación con el alumno es el de la evaluación. Es necesario indicar los errores cometidos y analizar el por qué de dicho error, dar información complementaria que le permita comprender el error, alabarle los aciertos e informar cuanto antes.

La evaluación debe tener una dimensión formativa, propiciando momentos para la relación profesor-alumno, para informarle de sus carencias así como de sus puntos fuertes, para propiciarle orientación que estimule el aprendizaje de los alumnos. Es importante estimular en el alumno ese rendimiento de «yo puedo, yo soy capaz»; esta eficiencia puede ser aprendida.

Señala el autor cuatro principios claros en relación con la motivación que podemos hacer operativos con facilidad en la evaluación formativa. Éstos son: a) A todos nos motiva el éxito. El fracaso en general no motiva; lo que nos motiva es hacer las cosas bien y que nos lo reconozcan. b) Nos motivan los objetivos claros. Es necesario tener objetivos claros y saber comunicarlos a los alumnos. c) Nos motiva comprobar que los demás esperan mucho de nosotros. La evaluación es un momento adecuado para transmitir expectativas sobre todo cuando todavía es posible mejorar. d) Nos motiva saber cómo podemos corregir nuestros errores. Necesitamos corregir nuestros errores a tiempo y saber cómo mejorar.

Estos principios constituyen un punto de partida importante para la evaluación formativa, entendida en un sentido amplio (conocimientos, procedimientos, actitudes y valores). Dado que es necesario tener en cuenta que lo que no se evalúa se devalúa.

Esta obra pone de relieve que la relación profesor-alumno es un elemento cla-

ve para ayudar a los alumnos a estudiar y aprender. Una buena relación con los alumnos si no hay eficacia en la tarea docente, no es una buena relación vista desde una perspectiva más integral. El autor subraya al final del libro que descuidar nuestra relación con los alumnos puede ser nuestra gran ocasión perdida.

Todos los profesores pueden encontrar a lo largo de estas páginas sugerencias de gran interés para potenciar la relación profesor-alumno. El lector percibe en la lectura de este libro que rezuma experiencia, dado que transmite la práctica cotidiana del «buen hacer» de un profesor que a lo largo de muchos años de experiencia profesional ha sabido transmitirnos con gran claridad su práctica cotidiana de la relación educativa.

Gloria Pérez-Serrano

SANDERS, J. R. (Dir.): *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1998, 189 pp. ISBN 84-271-2151-2.

Este libro presenta un conjunto comprensivo de estándares para la práctica de la evaluación de programas, proyectos y materiales; diferenciándola de aquella otra dedicada a la evaluación de alumnos o de personal. Ha sido concebido para poder ser utilizado tanto en el ámbito educativo como en otros posibles ámbitos, como la medicina y la salud, los negocios, la industria, o los organismos y servicios públicos. En él, un estándar se define como un *principio mutuamente acordado por personas implicadas en una práctica profesional, que, si es cumplido, mejorará la calidad y la justicia de esa práctica profesional, por ejemplo, de la evaluación*.

Los 30 estándares aparecen clasificados en cuatro grupos, que según los auto-

res corresponden a los cuatro atributos de una evaluación de programa bien fundamentada y justa: utilidad (que las evaluaciones proporcionen información adecuada, y que sean oportunas en el tiempo e influyentes), viabilidad (que los diseños de evaluación sean operativos en un contexto práctico, consumiendo una cantidad de recursos adecuada), propiedad (de manera que se respete una serie de normas y se protejan los derechos de las personas afectadas por la evaluación) y precisión (produciendo informaciones bien fundamentadas).

Cada estándar es desarrollado siguiendo un formato uniforme que facilita su lectura y consulta. En primer lugar, se ofrece un título descriptivo del estándar junto con su definición. Le sigue un comentario conceptual e introductorio que define sus términos clave y la fundamentación general para su uso. A continuación se ofrece una lista de pautas, es decir, sugerencias sobre procedimientos que pueden ayudar a los evaluadores a cumplir los requerimientos del estándar, y otra lista de errores habituales, es decir, dificultades asociadas a cada estándar, como errores que se realizan con frecuencia cuando falta experiencia, no se es consciente de la importancia o la intención del estándar, o se aplica excesivamente.

Esta publicación no pretende ser un manual exhaustivo que recoja la totalidad de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios en la práctica para la evaluación de programas. Para ello sería precisa una publicación de dimensiones mucho mayores. Sin embargo, recoge acertadamente y de un modo comprensivo las principales cuestiones que deben considerarse cuando se lleve a cabo la evaluación de un programa, tanto en el diseño de la evaluación, como en su aplicación práctica, como en su metaevaluación. En cada capítulo se ofrece además al lector un conjunto de referencias bibliográficas relevantes en cada uno de los aspectos tratados, donde pue-

den consultarse cuestiones teóricas o técnicas desarrolladas de un modo más específico. Tal y como señalan los propios autores, proporciona una filosofía de trabajo en evaluación.

Se trata de un recurso que puede ser utilizado en situaciones diversas: la planificación de la evaluación de un programa, su puesta en práctica, su revisión interna o externa, e incluso la formación en evaluación en el campo profesional o universitario. A lo largo del libro, los autores insisten en varios momentos en la necesidad de utilizar este recurso de un modo inteligente y flexible. La realidad de la evaluación de programas es de una variedad sin límite en cuanto a contextos, finalidades, objetos, procedimientos, utilización de resultados, etc.; de modo que el juicio profesional en cada situación marcará el orden prioritario de los diversos bloques y estándares.

El libro incluye una serie de definiciones de partida (qué es un estándar, un programa, un proyecto, un material, la evaluación, etc.) y un glosario, donde se explica el sentido de un buen número de los términos técnicos empleados. También ofrece un conjunto de orientaciones generales para su utilización y el estudio de caso de una aplicación.

La finalidad del proyecto original que finalmente condujo a esta publicación era ayudar a asegurar una evaluación útil, viable, ética y bien fundamentada de los programas, proyectos y materiales educativos. Dicho proyecto comenzó en 1975, con la participación de 12 organizaciones estadounidenses, representativas de los diversos ámbitos del campo de la evaluación de programas de este país. En 1981 se publicó la primera edición de los *Estándares para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos*. Ocho años más tarde se decidió llevar a cabo una revisión, con la modificación de algunos estándares originales y la inclusión de otros nuevos. Fue un proceso público con una amplia participación de profesionales e institucio-

nes de la evaluación educativa, y de personas preocupadas por la calidad de la evaluación. Finalmente, en 1994 se publicó la edición original estadounidense del libro que presentamos.

Si el lector piensa en la situación actual del ámbito de la evaluación de programas en nuestro país, caerá en la cuenta de la oportunidad y el valor de esta publicación. Supone una referencia clara, completa, sistemática y bien fundamentada, tanto en teorías diversas como en la amplia experiencia práctica de las personas e instituciones participantes en su redacción. De este modo, se compensa una cierta dispersión de la literatura española en este tema.

Aurelio Villa

ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J. M^a; RODRÍGUEZ, J. L.: *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Horsori; Cuadernos de Educación núm. 25, 1998, 150 pp. ISBN 84-85840-69-0.

Este nuevo volumen de Cuadernos de Educación aborda el problema de los diversos desajustes que se producen en la escuela y en el conjunto de las prácticas educativas, considerando que no es una cuestión coyuntural el que, a pesar de todos los logros conseguidos hasta el momento, aún se dé un marcado desfase entre los avances en el terreno de la escolarización y su resultado final en la sociedad. Es la estructuración social, con todos los elementos que la mantienen y/o desequilibran, la que condiciona el tipo de educación que cada individuo va a llegar a recibir y que establecerá la diferencia y la desigualdad social en los tres ámbitos se-

ñalados por los autores: el social, el cultural y el referido al género, (diferencias y desigualdades sexuales).

La multiplicidad cultural es una evidencia a la que la educación debe abrirse si quiere llevar a cabo su labor de manera verdaderamente democrática, basando su punto de partida en el respeto hacia lo diferente, que día a día se articula de forma más palpable y creciente junto a las mayorías «homogéneas» y que es analizado por las *teorías sociológicas de la educación* desde la desigualdad y el reparto diferencial de recursos y riquezas.

Ya sea desde la concepción marxista o la weberiana de «clase social», ésta retratará, determinadamente, la relación que se establezca entre el sistema educativo y la sociedad capitalista.

Así, la escuela es el medio de transmisión de una educación institucionalizada, creada en y para la sociedad, con el fin de mantener vigente el sistema político-económico de la ideología imperante. Por tanto, si como afirman los autores, «la escuela es la instancia educativa más importante después de la familia, que incide en la vida de cada individuo, y esta incidencia tiene una influencia básica en la configuración de la manera de ser y de actuar de cada persona», la cultura considerada legítima, correcta será, desde esta visión sociológica, la cultura perteneciente a las clases dominantes y, en consecuencia, la desigualdad social se traducirá inmediatamente, en desigualdad escolar y el éxito o el fracaso de los estudiantes se derivará de una previa jerarquización y selección que habrán valorado las razones económicas, socio-culturales y psico-sociales de mayor relieve para la conservación cultural.

Junto a las teorías sociológicas, cuya superficialidad a la hora de considerar la problemática sólo desde la relación concreta escuela-sociedad no ahonda en la escuela como institución, abocándola así al mecanicismo y al determinismo educativos, los autores reflexionan sobre las lla-

mas *teorías de la reproducción*, que desde diversas posturas, como la de Althusser, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu o Passeron, con sus diferentes matices, ven el sistema de enseñanza como una estructura de reproducción social, resultado de la lucha entre las distintas clases sociales por imponer su hegemonía y que comparten con las teorías sociológicas el pesimismo y el determinismo que impiden enfrentarse a las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo de manera positiva, constructiva.

A su vez, también se estudian las *teorías sociológicas no reproductivas*, que intentan superar el paradigma teórico anterior y en las que se encuentran las teorías de la resistencia y la pedagogía crítica, y también la teoría sociológica de Bernstein.

Desde una ideología de izquierdas, teóricos como Willis, Apple, Giroux, etc., creen que los elementos fundamentales causantes de la desigualdad son la dominación, el conflicto de clases y la hegemonía.

Son el conflicto y la resistencia los puntos de partida que marcan las relaciones entre la escuela y la sociedad y que desde presupuestos neomarxistas, apuestan por la necesidad de un replanteamiento crítico y de un compromiso desde el ámbito educacional. Una toma de postura de estudiantes y profesores que haga posible la transformación de la educación vista como un proceso democrático, abierta al diálogo y la reflexión, y en donde el profesor, como intelectual, deberá desarrollar un «*discurso contrahegemónico*», potenciando el conocimiento y las habilidades de los alumnos para que actúen con un sentido crítico.

Una voz para cada cultura, que sitúe a cada individuo de manera consciente en su lugar en la sociedad y que, como señalan los autores, haga que los agentes sociales piensen como teóricos y se comporten como «activistas». Pero, la debilidad de es-

tas teorías se da al olvidar que no siempre la oposición es, de manera necesaria, una conducta de resistencia, sino que puede obedecer a intereses de raza, sexo, clase, religión, etc. Y, por otra parte, el ignorar actitudes de reacción al dominio social no basadas en una conducta rebelde empobrece el panorama de actitudes alternativas al sistema más constructivas que las basadas exclusivamente en las culturas de clase o contraculturas, cuyo discurso contraoficial, anti-intelectual, las conecta directamente con una realidad laboral de escasa cualificación profesional y, por ello, con muy pocas o nulas oportunidades para participar a la larga en una auténtica transformación del entramado social.

Por su parte, Bernstein, con su teoría del control simbólico, en donde las personas se socializan por un proceso de transmisión cultural que enseña órdenes de naturaleza simbólica para la construcción de valores anclados en la división social del trabajo, defiende que en la distribución desigual del poder y del control aparecen ya los principios básicos de una comunicación que define los grupos sociales como dominantes o dominados.

El sujeto se relaciona con sus iguales y con su entorno mediante el código, una selección de signos que darán lugar al código elaborado o al código restringido, dependiendo de si tienen una significación universal, general, o si está enmarcado en un contexto particular.

Aunque Bernstein asegura que tanto la clase obrera como la clase media poseen ambos tipos de códigos, remarca que cada una utilizará de manera espontánea sólo uno de ellos; la obrera, el restringido, la clase media, el elaborado.

Lo que Bernstein pretende denunciar con esta distribución de los códigos es la desigualdad en la comunicación, que está regulada por factores de clase social.

La postura de los autores de esta obra se sitúa en la línea de la interacción educativa en el aula, que parte de la visión socio-

lógica de la educación y que, por consiguiente, comprende la realidad escolar como una reproducción de los esquemas sociales establecidos, que se deben hacer conscientes. La solución está «en la mano de todos», nos dicen, se trata de sacar a la luz los roles sexuales, las relaciones con los educadores, el clima escolar, etc. de repensar, en definitiva, cada uno de los elementos que constituyen la escuela y permitir que se desarrolle una pedagogía más activa e intercomunicativa.

En el capítulo dedicado a la desigualdad y las diferencias culturales se muestra cómo las diferencias de cultura de los alumnos que son hijos de inmigrantes y, en general, de todos aquellos que pertenecen a minorías étnicas, influyen negativamente en los aspectos escolares y sociales.

Sabiendo que es falsa la afirmación que sostiene que la mayoría social de un país es culturalmente homogénea y que son homogéneas sus minorías, se hace absolutamente necesario denunciar el perjuicio que la diversidad cultural supone, precisamente para estas últimas. Los teóricos conservadores hablan de esta desigualdad como una cuestión sin solución, ya que consideran el fracaso escolar de las minorías como el resultado de su inferioridad genética. (Hall, 1904; Jensen, 1981).

Los teóricos liberales aseguran que dicho fracaso es fruto de la falta de oportunidades y que la solución pasaría por un mejoramiento y una comprensión de las deficiencias.

El enfoque neomarxista ofrece diferentes propuestas, que van desde la estructuralista (Bowles y Gintis, p.e.) a las teorías radicales de la reproducción cultural (Apple, Giroux).

Para Escafet, Heras, Navarro y Rodríguez, la relación entre la diferencia cultural, la desigualdad y la inmigración del Tercer Mundo debe tener en cuenta tanto las condiciones materiales como las jurídicas en el momento de considerar el proceso de escolarización y sus resultados.

Además, es evidente que no puede negarse el carácter eurocéntrico de la orientación educativa, de corte claramente cristiano-occidental, que aparece tanto en el trato cotidiano como en los textos, y que desvaloriza la identidad de los alumnos africanos, asiáticos o de otras culturas y credos.

Si la institución escolar ha nacido de un largo proceso histórico, la amalgama ideológica, cultural, religiosa y de género es la materia prima de la que se nutre y cuyas desigualdades no pueden reducirse a una simple integración (absorción) de las minorías por métodos psicológicos (individualizados) o culturalistas. La «complejidad dialéctica» del ámbito escolar que produce dichas desigualdades debe abordarse «a partir de las perspectivas socioeconómica, de género y de la diferencia cultural y étnica».

En el tercer y último capítulo, donde se trata la desigualdad y el género, éste se define como una construcción social que modela la personalidad según el rol que conviene a cada sociedad y que está «sujeto a cambio» como dice Lourdes Benería.

Ya que el predominio masculino ha imperado a lo largo de la historia, más allá de las reivindicaciones sociales generales aparece el *pensamiento feminista* que, desde corrientes diferentes, como la radical, la socialista o la liberal, intentan responder desde la realidad de las propias mujeres y no desde el modelo patriarcal impuesto a la necesidad de la transformación de las estructuras sociales y culturales basadas en las desigualdades sexo-genéricas.

Para finalizar, se señalan dos nuevas formas de desigualdad aparecidas en las últimas décadas y que juegan un papel esencial en la vida cotidiana de toda la población, incidiendo de manera notoria en la educación de la juventud. Estas son: las consecuencias educativas de los medios de educación y de la «sociedad de la información», denunciados por Althusser como los Aparatos Ideológicos del Estado. Aquí aparece un nuevo concepto de ideología, con-

siderada como la relación que cada sujeto mantiene consigo mismo, y no como un fenómeno superestructural.

El papel socializador de la televisión supone, como afirma Meyrowitz, que «lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos (...). Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos».

Para concluir, la reflexión planteada por Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez ofrece un debate abierto en el que se proponen diversas alternativas de cambio e innovación educativos que compatibilizan los diversos tipos de enseñanza más modernos, y que van desde las investigaciones de Bernstein, a las escuelas aceleradas de Estados Unidos, hasta la reforma educativa actual del sistema español. Esto, junto a una amplia y especializada bibliografía hacen de la lectura de esta obra una propuesta a la discusión sobre la realidad educativa del momento presente, que debería ser tenida en cuenta por el profesorado interesado en la participación activa dentro del espacio escolar y su importantísimo papel a desarrollar en el conjunto político-social.

Mercedes Menchero Verdugo

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (Coord.):
Instrucción, aprendizaje y dificultades. Barcelona, Librería Universitaria, 1997, 485 pp. ISBN 84-922362-5-6.

Dentro de la vasta temática educativa, los tres indicadores que recoge el título de

este libro, son el objeto preferente de los docentes en cualquier nivel que desarrollen su actividad. Y es que no puede haber educación sin instrucción y aprendizaje, que a veces presentan ciertas dificultades en función de la diversidad del alumnado. El estudio de estos temas y su interrelación se condensa en esta magnífica obra, dirigida por el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez de la Universidad de León, autor que cuenta con una dilatada trayectoria en estos temas, tanto desde la base teórica como desde la realización práctica. Su objetivo es caracterizar y conceptualizar el tema, recoger el estado actual de estas cuestiones, proporcionar vías e instrumentos de evaluación, diagnóstico e intervención, sobre todo educativa en relación con los distintos alumnos y sus necesidades específicas: curriculares, instruccionales o de dificultades de aprendizaje, siempre entendidas desde una perspectiva interdisciplinar.

La selección temática y de autores que realiza el director del libro a lo largo de dieciocho intensos capítulos abarca autores expertos en los diferentes temas, algunos tan significativos como Alfredo Fierro, Santiago Molina, García Madruga, Dolores Prieto, Mercedes Belinchón, Ruiz Pérez, etc., profesores de distintas universidades españolas que desarrollan los distintos aspectos que enmarcan las dificultades de aprendizaje. Así, en el primer bloque se realiza una conceptualización general que da sentido y coherencia al resto de los capítulos del libro. El segundo bloque contiene diversos capítulos sobre las perspectivas instruccionales tanto de tipo general como las específicas de la diversidad del alumnado: se repasan las variables, las diferentes posturas teóricas, los elementos básicos en la evaluación y un modelo original con gran cantidad de procesos y pasos aplicados a las dificultades de aprendizaje. En este bloque destaca un novedoso y fructífero paradigma referido a la comparación

entre el funcionamiento de esquemas mentales y estrategias de los novatos frente a los expertos, que ya ha dado interesantes resultados para responder eficazmente a las diferentes necesidades de los alumnos. Aquí también se dan amplias sugerencias instruccionales aplicables a diferentes áreas a lo largo del ciclo vital de los alumnos. En el tercer bloque se incluyen los desarrollos más recientes sobre la instrucción y el aprendizaje en alumnos con dificultades específicas: lenguaje, lectura, escritura, matemáticas, etc. y cómo estas dificultades se solapan y superponen con otras como la inatención, la hiperactividad, o la impulsividad o la falta de salud, todo ello susceptible de intervención desde el marco escolar.

La aparición reciente del concepto de «inmersión», superador del tradicional de dificultades de aprendizaje, o el más moderno de «inclusión total» que intenta superar las críticas a la integración, nos llevan a la «inclusión responsable» que tiene como punto de partida el niño y su familia en la elección de modalidad educativa. La cultura de la cooperación o comunidad de práctica permitirán a estos alumnos lograr aprendizajes y tareas compartidas entre iguales que no serían posibles en la perspectiva individual.

Nos encontramos ante un manual innovador, denso, que consigue incardinar diversidad de perspectivas en orden al estudio y aportaciones singulares ante un problema corriente, desde la perspectiva de la investigación y la indagación. Las aportaciones prácticas ejemplificadoras complementan y apoyan con resultados concretos las diferentes estrategias utilizadas en la mejora de las dificultades. En suma, un libro necesario y sumamente útil para todos los educadores que deseen fundamentar su práctica.

Isabel Cantón Mayo

ÁLVAREZ PÉREZ, L.; SOLER VÁZQUEZ, E.; HERNÁNDEZ GARCÍA, J.: *Un Proyecto de centro para atender la diversidad*, Madrid, SM, 1998, 283 pp. ISBN 84-348-6056-2.

Dentro de la colección «Educación y Reforma», que edita SM, y en la que han aparecido varios títulos bajo el epígrafe común de *Claves de Programación*, ve ahora la luz *Un Proyecto de centro para atender la diversidad*, de Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García, los dos primeros conocidos ya como firmantes, en esta misma serie, de *Cómo elaborar adaptaciones curriculares*.

Afirman los autores, de entrada, que todo sistema educativo que pretenda estar al día ha de tener como fundamento el principio de atención a la diversidad, ya cuantitativa (nivel intelectual), ya cualitativa (inteligencias múltiples), principio que, para ser llevado a cabo con garantía de éxito, ha de contar con un adecuado Proyecto de Centro. En España hay, en este sentido, tres fechas sustanciales, que hacen evolucionar los criterios desde una tendencia segregadora a un claro concepto integrador normalizado: el plan del Instituto Nacional de Educación Especial (1978), los Centros de Integración (1985) y, de manera definitiva, la LOGSE (1990). Mas implantar sistemas eficaces requiere tanto pulso como experiencia, así como un proceso progresivo que vaya, por una parte, avanzando paulatinamente en las propuestas esenciales, y, por otra, incorporando con sutilidad los resultados, positivos o no, derivados de la puesta en práctica de tal proceso. «Precisión y flexibilidad» son dos componentes que los autores consideran de vital importancia en las programaciones, junto con el «grado de profundidad» con el que han de tratarse los Contenidos Científicos seleccionados. «De hecho —escriben—, establecer el grado de profundi-

dad es el elemento más innovador de la propuesta que, a través de una ordenada selección de Capacidades (reconocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración), se hace en esta obra»; una obra en cuya página de créditos leemos: «Título de la primera edición: Proyecto Educativo. Proyecto Curricular. Programación de Aula», que no es precisamente el que figura en su portada, pero que sin duda recoge sus claves decisivas.

En efecto, son esos tres apartados los que centran el contenido del volumen, que se abre con un capítulo introductorio a todas luces indispensable para situar debidamente tanto los puntos de vista de los autores como las materias a desarrollar, y que consta de tres documentos básicos: Inteligencias múltiples (siete, según la clasificación de H. Gardner: lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal), Educación especial y necesidades educativas especiales (sustentadas en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, aplicados por igual a casos de superdotación como de discapacidad), y La Escuela Comprensiva (no la «enseñanza comprensiva»), que pretende ofrecer a todos «las mismas oportunidades para ser diferentes». Empero, lo que esto conlleva de recursos, masificación, eliminación de la competitividad, flexibilidad de agrupación y de currículo, readaptación de la comunidad educativa, etc., hace apuntar a los autores que, en último término, la Escuela Comprensiva a ultranza es una utopía que puede conducir «a un simple hacinamiento de alumnos, con el agravante de que se nos pida a los profesores soluciones para los problemas de una educación de masas disponiendo sólo de los recursos tradicionales de la escuela selectiva».

Ciñéndonos a los tres grandes apartados que centran el volumen, cabe decir que los autores parten de la idea de que el Proyecto Educativo es «el marco general de

referencia que vertebra un Centro Educativo y lo hace una realidad organizada y culturalmente significativa, explicitando sus opciones y aspiraciones de una manera clara, comunicable y coherente», y en consecuencia establecen sus fuentes (encuestas a familiares, profesores, alumnos y sobre medios materiales, que faciliten la confección de una guía-marco) y fijan sus elementos, cuyos puntos son el carácter propio, las finalidades u objetivos del Centro y la Estructura organizativa. Respecto al Proyecto Curricular, esto es, a las Etapas que se cursan en el Centro, determinan las tres estrategias básicas para su elaboración y las cuatro para formularlo, así como los estadillos y modelos correspondientes, y las pautas para interpretar debidamente el Currículo oficial de la Administración educativa, necesario a la hora de abordar la formulación de los Objetivos de Aprendizaje. Finalmente, y en relación con éstos, analizan los autores la Programación de Aula y proponen los pasos a seguir, en esquema primero y detallados a continuación: explicitación de temas, secuencia en cursos, guión de los contenidos científicos, y relación de contenidos y capacidades, acompañando los oportunos modelos, cuestionarios y tablas.

Los dos últimos capítulos recogen las «Medidas específicas de atención a la diversidad en la ESO» y los «Temas Transversales», cerrándose el volumen con las obligadas referencias bibliográficas que rebasan en número las doscientas. Estamos, pues, ante un libro serio, sólido, escrito con decidida intención aplicativa, pero que, a la hora de ser llevado a la práctica, precisa, a mi juicio, de «la dirección de un responsable cualificado», cosa que los autores se encargan también de hacer constar. Porque el Proyecto de Centro que aquí se plantea, y para el que se aportan las piezas que han de hacerlo factible y eficaz, no puede ser alzado y puesto en marcha sin una especialización, o al menos sin una entrega absoluta a sus premisas y cuanto

ellas implican de conocimiento y dedicación. «Estamos viviendo —concluyen los autores— un período histórico que se inclina hacia una creciente integración de las disciplinas». Y de los que las imparten y cursan.

Carlos Murciano

DELGADO, B.: *Historia de la Infancia*. Barcelona. Ariel, 1998, 224 pp. ISBN 84-344-2618-8.

La editorial Ariel acaba de publicar con el seductor título de *Historia de la Infancia*, un interesante y nuevo trabajo del profesor Buenaventura Delgado. El interés y la novedad del libro se hacen patentes cuando el lector descubre con sorpresa que no es una «historia con tesis», tan habitual en el campo de las historias culturales, sino una aproximación al «niño» y a su «mundo» como hechos históricos propios, que vale la pena conocer en sí mismos y que están necesitados de nuevos datos y fuentes para su estudio.

En relación con esta cuestión, se podría decir que la mayoría de los trabajos publicados en los últimos años sobre diversos aspectos de la historia de la infancia vienen generalmente a repetir, con lógicas variaciones menores, la idea de que la «infancia» ha sido una «construcción» o categoría cultural de los siglos modernos, elaborada a partir del XVIII y especialmente en el XVIII y XIX en concordancia con la constitución de los ideales de vida doméstica, privacidad e intimidad conyugal de la familia moderna. Este esquema interpretativo suele, en general, presuponer que no hubo en el pasado (se entiende en el medievo, no en el mundo antiguo) un concepto de infancia o un espacio social y cultural propio de los niños, que no hubo «comprensión» de sus necesidades y peculiaridades, y que los niños fueron desa-

tendidos e incluso maltratados de forma sistemática, hasta que, de un modo gradual, en los siglos modernos se les va prestando una atención distinta, que supondrá un acrecentamiento del interés por la infancia y que acabará modificando todo el conjunto de las relaciones del mundo adulto con el mundo infantil. El niño habría pasado de la postergación al protagonismo en la vida familiar y en la sensibilidad colectiva. En general, la mayor parte de los estudios que siguen esta línea de la llamada «historia de los sentimientos» o «de las mentalidades» consisten en aportar materiales que apoyen lo anterior, o bien en intentar ofrecer o matizar posibles explicaciones de ese supuesto cambio de valores respecto a la infancia. No así, sin embargo, el libro que estamos comentando, que, en realidad, se desentiende de esos planteamientos y que, sin romper con ellos de forma explícita, ya que de hecho señala y concreta modos históricos cambiantes de valoración de los niños en sintonía con esas tesis, viene también a ofrecer, con un uso variado de diversidad de fuentes y con una amplitud cronológica que abarca desde las antiguas culturas occidentales hasta nuestro siglo XX, un firme horizonte de «continuidad» en muchas de las prácticas de crianza y de educación y en los modos de ver la infancia que, necesariamente, aunque tampoco sea éste un propósito expreso de la obra, permite matizar y atemperar los supuestos cambios de valor en contraste con esa básica homogeneidad histórica de fondo. En este sentido es, como dijimos al comienzo, una historia cuya directriz es el sacar a la luz todo un conjunto de datos y noticias que «den testimonio de la infancia» como un fenómeno histórico multiseccular.

A esta característica esencial de la obra habría que añadir la de su gran lecturabilidad, enriquecida, además, con la presencia de casi cuarenta ilustraciones iconográficas a color que dan la imagen de la infancia y de algunos objetos y aspectos de la vida y

el mundo infantil a lo largo de los siglos estudiados (se recogen imágenes desde el 2300 a. C. hasta nuestros días, el curiosamente llamado «Siglo del Niño»). Es un libro que intenta ser ágil, sucinto, pensado para un amplio abanico de lectores, que quiere situarse en el término medio entre el estilo académico y la narración viva y desembarazada. Esta sencillez de formas y la síntesis a la que el autor se obliga a sí mismo en muchos capítulos por mor de la brevedad, hacen que el libro se convierta también en un verdadero arsenal de sugerencias para el lector, tanto de cuestiones que quedan abiertamente planteadas por el autor, como de temas cuyo desarrollo queda sólo apuntado. Cumple de este modo el libro otra función virtual, la de convertirse potencialmente en una guía orientadora, incluyendo los indicadores de fuentes, de nuevos estudios posibles en el campo de la historia de la infancia.

Este potencial de sugerencias e insinuaciones está presente en casi todos los capítulos. Así, por poner un ejemplo entre otros muchos posibles, en esa labor de capturar datos históricos que ayuden a perfilar la imagen del niño en cada época, el autor presenta sin extenderse (120-121) fragmentos de las cartas que Felipe II enviaba a sus hijas (segunda mitad del s. XVI), en los que quedan reflejadas la ternura y la preocupación paternal que siente por sus hijas e hijos, la añoranza que padece cuando no puede verlos y el gozo con que espera sus noticias. Son cartas escritas en medio de una enorme actividad en asuntos de primera importancia para el Estado, intentando hallar un hueco para sus hijos, robando tiempo a la noche. Por las cartas sabemos que les enviaba dulces, que llevará libros de caballos para uno de sus hijos, que se muestra solícito por el aprendizaje de la escritura de otro de ellos, más pequeño, instruyendo a sus hijas en el modo como han de enseñar a su hermano (les envía letras para que las vaya coloreando, que le eviten la fatiga, etc.). Presta aten-

ción a la salud de sus hijos, al diente que le ha salido al menor, a las tercianas que ha tenido recientemente y se preocupa por el flemón que le ha salido a una de sus hijas... Se adapta a su lenguaje, ajeno a formalismos, con tono próximo, confidente, íntimo y familiar, y se acomoda al mundo infantil cuando les cuenta alguna de sus actividades, dando muestras de notable sensibilidad con las preocupaciones e ilusiones de sus hijos y de sentido del humor. Este único testimonio de relación paterno-filial que nos aporta el libro del profesor Delgado, y que podría tal vez ser generalizable —¿por qué no?— a algunas otras esferas sociales del propio siglo XVI, basta para poner por sí mismo en tela de juicio las afirmaciones básicas, generalmente aceptadas, de la llamada «historia de los sentimientos». En una de las obras maestras de esta corriente (Philippe Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. 1961. (Traducción castellana: Madrid, Taurus, 1987). Las citas van referidas a la edición castellana) en las páginas inmediatamente anteriores a las conclusiones de la investigación que presenta sobre la infancia y la vida familiar, se cita, como «clara evidencia» que permite *evaluar los progresos del sentimiento de familia, despojado de todo arcaísmo, y ya idéntico al del siglo XIX y principios del XX* (p. 530), las cartas del general De Martange dirigidas a su esposa (1760-1780). Una correspondencia en la que aparece la atención a la vida cotidiana de la familia, de los niños, que manifiesta la impaciencia con que espera sus cartas, escritas con un tono familiar, sin distanciamientos formales, que se muestra preocupado por las cuestiones de salud y de la educación, del resfriado de sus hijas, del dolor que produce la dentición en el pequeño, etc. Temas que, a juicio del investigador, «suponen» todo un cambio de mentalidad en la segunda mitad del XVIII: *Antaño, la gente se preocupaba por las enfermedades graves, pero no manifestaba esta solicitud... la vida física no tenía esa*

importancia... En la época de Mme. de Sévigné, este tema habría podido interesar momentáneamente a algunas comadres o algunas amigas ("mies"), pero no merecían los honores de la correspondencia de un general (p. 531). Y añade, que estas cartas son un ejemplo que permite *observar aquí en vivo la relación entre los progresos del sentimiento de la infancia y los de la higiene, entre el interés por el niño y el interés por su salud* (p. 532). En fin, y al margen de todo lo que podría decirse entrando en debates inconmensurables, y sin negar el extraordinario valor motivador que ha tenido y sigue teniendo la que ha sido la más difundida obra de historia de la infancia, el ejemplo que hemos puesto de comparación y uso de fuentes históricas, aunque tal vez no, o tal vez sí, permita cuestionar la tesis básica de Ariès (si se encontraran más evidencias, y esto es sólo una cuestión de búsqueda), lo que sí permite de entrada el ejemplo y sin salirnos de la tesis de Ariès, por simple evidencia frente a otra evidencia, es corregir en doscientos años su cronología del supuesto cambio y progreso de la realidad histórica y social de la infancia. Un ejemplo, entre otros, como hemos dicho, del enorme potencial sugestivo del libro de Buenaventura Delgado en el «estudio histórico del niño» que ofrece muchos más datos sobre ese sentimiento de ternura y atención a la infancia.

No es posible comentar aquí el contenido detallado de esta *Historia de la Infancia*, que aborda de manera casi sistemática los diferentes siglos históricos, pero merece que se destaquen algunos capítulos y temáticas poco usuales en este tipo de trabajos. Así, sin entrar en los capítulos dedicados a la Edad Antigua, que revela ya todo un «mundo infantil» con sus objetos, sentimientos, actos e instituciones sociales propias, se podría subrayar el tema de la infancia en el medievo, rastreado en diversidad de fuentes (*Synodicon hispanum*, reglas monásticas, vidas de monjes, obras de

Llull, de Alfonso X el Sabio, de Don Juan Manuel, etc.), y que incluye páginas de antología por el tono literario y de humor festivo que contienen, como cuando se nos narra el aprendizaje del latín de Guiberto en una aldea del siglo XII, antes de entrar en la vida monacal. Un amplio capítulo, el medieval, que refleja tanto la ambivalencia de sentimientos sobre la infancia y los usos de la misma presentes en ese período, como algunas de las «constantes» históricas del tema: ver siempre, por ejemplo, la infancia como una etapa de formación para la vida adulta, o la existencia de «espacios» propios y «tratos» específicos en función de la edad —en los ambientes monacales—, al margen del trato semejante en rigor al resto de la comunidad, lo que tal vez permitiría hablar de un «concepto» de infancia, como etapa específica de la vida con entidad propia en el siglo y que, desde luego, está ya claramente presente —a nivel textual— en el siglo XIII en *Las Partidas* de Alfonso X el Sabio, por ejemplo, aunque están, en parte, elaboradas con muchos materiales procedentes del mundo antiguo (Derecho Romano, etc.). Y, en este sentido, hay que advertir la clara conciencia que Buenaventura Delgado refleja constantemente a la hora de señalar la posible discrepancia que puede darse entre las opiniones y actitudes pedagógicas de «autores» y la «realidad histórica» del niño. También, en ese sentido de aproximación a la realidad, habría que señalar los interesantes capítulos dedicados a la devoción de San Nicolás, que permite adentrarnos en parte en la dimensión lúdica de la infancia, y a la «magia y supersticiones» presentes en la vida cotidiana colectiva y del uso que se hacía de estas creencias en la crianza de los niños. Todo un material para introducirse en la historia de las actitudes colectivas ante lo desconocido y que revelan el sincretismo dominante y la dificultad de cristianización de las culturas. El libro continúa a través del Renacimiento, del Barroco y de la Ilustración,

para desembocar en los siglos contemporáneos. Capítulos en los que se mezclan las aportaciones de tratadistas de educación, la prensa, la literatura y del mundo de la marginación y desviación social de la infancia. Deberían subrayarse, en nuestra opinión, las aportaciones que se hacen sobre Baltasar Gracián y sus juicios sobre la infancia y su educación como solución a la sociedad desnaturalizada. El «tema» que un siglo más tarde desarrollará el ginebrino Rousseau. Y el significado especial que tienen las aportaciones de la literatura para las imágenes de la infancia, especialmente en el siglo XIX y comienzos del XX. Desde la literatura romántica (Richter y los hermanos Grimm) a las novelas de Dickens, y de modo especial, la profunda y dramática visión antropológica de la infancia que nos muestran los escritos de Unamuno. Esa mirada que acaricia pero que trasciende de la infancia física, proyectando en ella lo mejor del hombre. Unas páginas excelentes de sentida ternura por la infancia en las que se empaña de emoción la misma pluma del autor, revelando así su propia sensibilidad y la sintonía con el sentir unamuniano.

En suma: una aportación básica y fundamental para un tema históricamente complejo y cargado de expectativas, y que además resulta para el lector un libro interesante, ágil y sugerente, que nos humaniza. Sus páginas testifican cómo fue visto y tratado el niño en las diferentes etapas históricas y las intravariaciones que hubo en las mismas, sugiriéndonos que, aunque esas miradas pudieran tener acentos distintos en el pasado en relación con nuestra visión occidental actual, esto no implica que no hubiera un concepto propio de la infancia, una «mirada» constructora siempre de una realidad humana con sentido, aunque esa construcción se hiciera con los materiales y conocimientos de cada momento cultural y no pudiera superar los límites de su propio horizonte histórico.

Félix Santolaria Sierra

SORGIN TALDEA: *Algo más que un cuento/Ipuina baino gebiago*. Línea transversal de educación para el consumo. Departamento de Comercio, Consumo y Turismo del Gobierno Vasco. 1997.

Los ejes trasversales son uno de los aspectos más novedosos y relevantes de la Reforma educativa. Sobre ellos está recaando la atención de muchos profesionales de la educación y no profesionales de ella, pero que, del mismo modo, están interesados en que este tipo de aspectos sean tenidos en cuenta en la educación que debe llegar tanto a niños, como a jóvenes.

Uno de estos ejes trasversales es la educación para el consumo, objetivo del que se ocupa la colección de cuentos, adaptados a distintos niveles educativos tanto en castellano como en euskera, que edita y publica el Departamento de Comercio, Consumo y Turismo del Gobierno Vasco.

En concreto, se trata de cinco cuentos que, como hemos señalado anteriormente, están escritos en castellano y en euskera. Aparecen presentados en cuadernillos independientes, que se agrupan en el interior de una caja de curioso formato.

Dotados de un marcado carácter didáctico, todos los cuentos, independientemente del nivel educativo que desarrollan, presentan una única estructura.

En primer lugar, se recoge el cuento en cuestión, creado ex profeso para cada nivel. Su contenido versa sobre aspectos concretos del ámbito del consumo, aspectos que día a día participan en la vida de todos los/as niños/as y que les convierte en consumidores de primer orden. En ellos además, aparecen reflejadas situaciones en las que el niño aprende cuestiones relativas al buen comportamiento y todos ellos

tienen un final con moraleja; como el del *Tren de los zapatos*, donde un niño ve y escucha asombrado como pasa un tren cargado de zapatos de todas clases y condiciones que tienen comportamientos propios de seres humanos y, cómo ellos mismos cometen injusticias de las que más tarde se arrepienten porque una situación concreta les abrió los ojos y han podido recapacitar.

A continuación, se desarrollan una serie de consideraciones que se repiten en cada nivel (desde los alumnos de cinco años de la Educación Infantil, a los alumnos de Secundaria Obligatoria) y donde se explican las pretensiones de cada proyecto.

Primero delimitan perfectamente a qué tipo de alumno está dirigido el material que presentan a continuación, es decir, si se trata de alumnos de Educación Infantil, 1º, 2º ó 3º ciclo de Primaria y después cuál es el enfoque concreto del material: trabajar en el aula el tema transversal de la educación para el consumo. Todo ello está preparado para orientar y facilitar al profesor la enseñanza de este tema.

Se trata, por tanto, de una propuesta totalmente abierta, pues continuamente se insiste en las distintas opciones que pueden darse a partir de las que ellos mismos plantean y los distintos juegos didácticos a los que puede dar pie el material que ellos presentan.

En todos los niveles que trabajan —en cada uno de los cuadernillos— se recogen los objetivos generales y de aprendizaje que contempla el diseño curricular base del País Vasco. Éstos se aplican en cada nivel educativo de los aquí tratados, sin descartar los distintos enfoques que cada profesor puede darle a lo que estos cuadernillos presentan.

Son muchas y variadas las actividades que proponen, aconsejando la forma de dirigir la presentación de cada una pero sin cerrar las puertas a otras posibilidades que cada profesor quiera tener en cuenta.

Como ejemplo de alguna de ellas podemos recoger, a propósito del cuento titulado *Una excursión con etiqueta*, dirigido a alumnos de 3º de Educación Primaria, una actividad de enseñanza-aprendizaje donde se pide al alumno que traiga de su casa latas con etiquetas para analizarlas y estudiarlas posteriormente como trabajo de grupo.

Además de actividades de aprendizaje, plantean actividades de evaluación ajustadas a cada nivel educativo.

Finalmente, la última parte de cada cuaderno es un anexo en el que se recoge material que igualmente puede ser aprovechado por el profesor, que a su vez puede modificarlo, reorientarlo y adaptarlo a sus necesidades y al contexto de aplicación.

En todo momento los autores de este trabajo justifican cada paso dado, la forma y el porqué lo han hecho así. De ahí que el profesor que quiera valerse de este material puede tener muy claro lo que se pretende con su utilización: educar en el consumo, hacer de los alumnos consumidores críticos y responsables. Algo que, aunque difícil de controlar, es necesario, pues vivimos en una sociedad consumista que cada vez crea más usuarios automáticos, como bien señala la consejera de comercio, consumo y turismo de esta Comunidad.

Podemos llegar más lejos si proponemos que estos cuentos, base material del planteamiento didáctico, sean traducidos a otras lenguas de nuestro territorio —como el gallego o el catalán, por ejemplo—, para así aumentar su horizonte educativo y sacarles una mayor productividad.

En definitiva, cuentos como *El tren de los zapatos* o *El gigantón Tragagua* entre otros, acercan a los más jóvenes, a través de la teoría y la práctica, a la realidad del consumo.

Mercedes Serrano Parra

GRUPO SPECTRUS: *La TV en el centro educativo (Guía didáctica y libro del alumno)*. Madrid, Ediciones de La Torre/Ministerio de Educación y Cultura. 1996. ISBN 84-7960-137-X.

A pesar de la valoración negativa que desde la escuela se hace de la Televisión, los autores proponen un enfoque del uso de ésta basado en la integración de una serie de programas educativos que participen en la educación de los alumnos. Pretenden que la TV se vea más que como un enemigo de la educación, como un colaborador del educador. Así, presentan el análisis del medio televisivo desde un enfoque serio.

Como los autores señalan, en la obra se tienen en cuenta las disposiciones que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en algunas de sus áreas y también del nuevo Bachillerato. Su intención es analizar la proyección que tiene el medio televisivo; para ello toma como referencia al alumno que, partiendo de lo que ya sabe, deberá analizar y usar la TV de una forma crítica. La propuesta toma tres direcciones: por una parte, enseñar al alumno a entender los mensajes televisivos como una forma de lenguaje, por otra, corregir aquellos factores que provoca la falta de actitud crítica ante lo que ofrece la TV y la creatividad del alumno a través de una serie de actividades. La idea principal es integrarla de forma activa en las aulas aprovechando de ésta cualquier actualidad que presente. Además, no sólo se tiene en cuenta el ámbito escolar sino que su propuesta va más allá: proponen que los padres se impliquen de forma directa en el proyecto, de forma que en casa también se tenga en cuenta el carácter educativo que se puede extraer de algunas actividades televisivas.

La metodología que se plantea tanto en el libro del profesor, como en el del alumno, recoge los parámetros propios del currículo que incluye la Reforma. La guía para el profesor es sobre todo un apoyo didáctico. En él se desarrollan una serie de temas que nos llevan a la reflexión sobre la TV y el medio televisivo y que están planteados teniendo en cuenta los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los objetivos que han de llevarse a cabo en la práctica. Añaden además, sugerencias didácticas, posibles actividades de evaluación y las soluciones a las actividades que se plantean en el libro del alumno, así como la temporización de éstos y los distintos criterios de evaluación (inicial, formativa y sumativa) que pueden tener en cuenta.

No falta una serie de referencias bibliográficas que, junto a una propuesta de trabajo con los padres, completan la obra.

El libro del alumno, a su vez, aborda los seis temas que se recogen en el libro del profesor como propios de la materia. Todos ellos tienen un planteamiento práctico. Comienzan con una ficha introductoria en la cual se invita al alumno a reflexionar sobre algunos puntos concretos del tema específico que se tratará a continuación, situándole de forma global en aquello de lo que se va a hablar. Después, diversos textos y esquemas serán los que den paso a distintas actividades. Éstas pueden resolverse bien individualmente, en grupos pequeños o en grandes grupos. Entre ellos destacan debates, redacciones, ejercicios de grabación, elaboración y producción de programas: en definitiva, actividades con un enfoque práctico y directo que, en cualquier caso, requieren una serie de materiales propios que podemos dudar que puedan estar al alcance de los alumnos en el colegio, y puede que en sus casas.

Tal vez muchas de las actividades que se plantean y más en concreto el contenido de alguna de ellas, tendría que revisarse y modificarse, —es decir, reciclarse— con

el paso del tiempo si se quiere mantener el carácter actual y verídico del conjunto.

Señalamos esto porque la realidad actual de la TV como se puede suponer, sufre constantes modificaciones, de forma que muchos de los programas e incluso cadenas televisivas que ahora pueden aprovecharse por su carácter educativo, pueden a su vez quedarse obsoletos en un breve espacio de tiempo.

En cualquier caso, y teniendo presente este posible inconveniente que obliga a una constante revisión, podemos decir que se trata de una buena propuesta didáctica que se ajusta a los requerimientos de la Reforma y que están muy de acuerdo con los tiempos en que vivimos.

Mercedes Serrano Parra

GUEREÑA, J.L. y VIÑO FRAGO, A.: *Estadística escolar: proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996, 272 pp. ISBN 84-8960760-5.

Álvaro Flórez Estrada decía, en 1814, que «la prosperidad de las naciones sin una buena estadística sería tan quimérica o tan accidental, como lo sería la conclusión de un hermoso y magnífico edificio, sin que para hacerlo precediera un plan» y que «no debe (...) reputarse por concluida una estadística mientras no abrace [sic] los datos concernientes a la pública educación»¹. Era la exposición de un planteamiento típicamente ilustrado, que apuntaba ya a la consideración de las investigaciones estadísticas como una de las

(1) A. FLÓREZ ESTRADA: *Plan para formar la estadística de la provincia de Sevilla*, Sevilla, Imp. de D. Josef Hidalgo, 1814, pp. 7 y 95.

tareas más interesantes de la política pedagógica de una nación y como un elemento de referencia clave en la génesis y desarrollo del sistema educativo nacional. Por ello, las informaciones cuantitativas constituyen un material imprescindible de estudio para cualquier historiador de la educación y, sin embargo, en España este campo no ha sido trabajado hasta fechas muy recientes. Esto es imputable, en gran medida, a lo dificultoso del tema. No sólo es complicada la localización de muchas estadísticas escolares, sino que aún lo es más la determinación de su fiabilidad, de su proceso de construcción y de sus posibles errores. Nos atrevemos a afirmar que sólo las estadísticas escolares españolas más recientes son verdaderamente válidas. Incapacidades técnicas, falta de estímulos y de medios, condicionantes políticos y factores ideológicos se han aliado para producir unos datos cuantitativos que constituyen la pesadilla de cualquier historiador serio que pretenda interpretar los procesos de expansión escolar, escolarización y alfabetización en cualquier momento histórico y zona concreta de nuestro país.

Estos factores que acabamos de apuntar explican la inexistencia en nuestro país de historias críticas de la estadística escolar. Cada historiador local ha tratado, en su parcela concreta, de explicar e interpretar los datos encontrados, pero se carecía de una obra de conjunto que localizara, ordenara y analizara la información disponible y —lo que es mucho más importante—, que estudiara la fiabilidad de cada estadística a través de su proceso de construcción. Abordar los datos cuantitativos, no sólo en su fase final, sino como el resultado de un largo debate entre el Estado y sus agentes periféricos, constituye un enfoque novedoso y hasta ahora inédito en la historiografía de la educación española. Y este enfoque es el que nos ofrecen los profesores Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao Frago en este libro.

Los dos autores son grandes expertos en este tema, y desde 1983 han publicado diversos trabajos en esta línea. Ahora han unido sus esfuerzos para elaborar una obra de conjunto que constituye la primera —y ya definitiva— historia crítica de la estadística escolar en España. El período cronológico elegido es el de los orígenes de la cuantificación educativa, desde el Catastro del Marqués de la Ensenada hasta las estadísticas de 1846 y 1850. Estas últimas eran las que habitualmente solían servir para iniciar las series estadísticas sobre escolarización en nuestro país. Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, después de un trabajo exhaustivo, nos ofrecen un cuadro que abarca desde 1797 a 1855 (p. 208) y que, indudablemente, se convierte a partir de este momento en el elemento de referencia obligado para todos los historiadores de la educación que trabajen en esta época.

Otra gran aportación de este libro es la relación que establece entre la génesis y desarrollo de la estadística escolar y del sistema educativo nacional. Los autores prefieren la utilización del concepto «público» —en lugar de «estatal»— para calificar al sistema educativo español, con el fin de incluir las iniciativas centralizadas y descentralizadas y esta precisión nos parece especialmente clarificadora, pues en España se ha tendido a identificar en muchas ocasiones la enseñanza pública con la estatal, olvidándose que la primera abarcaba un campo mucho más amplio. La definición que los autores ofrecen del *sistema educativo nacional* y de los rasgos básicos del proceso de configuración de dicho sistema (pp. 223-224), constituye un modelo teórico de gran utilidad para cualquier historiador de la educación. El hecho de que uno de los elementos de este sistema sea la organización de un procedimiento «normalizado y periódico de recogida de información cuantitativa y cualitativa sobre el estado y situación de la red escolar» nos puede llevar a interesantes conclusiones sobre los objetivos y planteamientos del

sistema escolar público español en diversos momentos históricos y en determinadas circunstancias políticas. Los autores dedican especial atención al desarrollo de esta relación en el Estado liberal, ligando sus esfuerzos por constituir una administración educativa eficaz con la construcción de estadísticas educativas periódicas, completas y fiables². La imposibilidad del Estado español por conseguir sus objetivos es magistralmente descrita por los autores con una frase que, si bien está recogida en la introducción, bien podría servir de gran conclusión de esta obra: El querer y no poder o incluso el no saber lo que se quiere, querer hoy una cosa y mañana otra, pretender dos o más objetivos contradictorios o dejar incompleta la tarea» (p. 14). Creemos que esta frase podría ser aplicada, no sólo para calificar la centuria estudiada, sino también otras actuaciones de la Administración española hasta bien entrado el siglo xx.

Los autores analizan en profundidad —en los casos en que ello es posible— el modo en que estas primeras estadísticas educativas fueron elaboradas. La renuencia de los agentes locales encargados de recabar los datos y otros factores políticos y sociales hacen que, en general, estas primeras informaciones cuantitativas españolas sean bastante incompletas. Aquéllas

que parecían estar mejor planteadas, no llegaron a culminarse. Curiosamente, algunos datos de carácter semi-oficial o de procedencia desconocida, resultaron ser los más valiosos. Especial atención merecen la *Estadística moderna del Estado español*, publicada en 1841, que aporta una información interesantísima y organizada según unas categorías nunca contempladas anteriormente, como, por ejemplo, la diferenciación entre escuelas públicas/privadas; y el Diccionario de Pascual Madoz (1845-1850). Sobre este último, Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao han realizado un estudio especialmente clarificador, cotejando cada uno de sus datos educativos con las informaciones oficiales de esos años.

Este libro deja abiertos muchos interrogantes planteados por los propios autores, que con ello nos dan una nueva muestra de su buen hacer como historiadores. Quizás algún día, otros estudios de carácter local puedan aportarnos algunas respuestas, además de detectar nuevos posibles errores en la construcción de estadísticas generalizables a nivel nacional. Queda también por resolver el aún más difícil problema de la cuantificación de la enseñanza privada, necesaria para comprender la totalidad del proceso escolarizador, y averiguar hasta qué punto y en qué momentos históricos una parte de estas escuelas aparecían como públicas a efectos estadísticos. También podría realizarse algún estudio terminológico sobre el significado diferente que en cada localidad y en cada etapa se le daba en términos aparentemente tan unívocos como «escuela», «alumno», «maestro», «población escolar» o «edad de escolaridad obligatoria». Y, desde luego, es absolutamente necesaria la continuación de este estudio hasta etapas más recientes, pues algunas de las conclusiones de este libro, como muy bien apunta Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, son generalizables a todo el siglo xix y parte del xx. Quizás un estudio de años posteriores sea más fácil en cuanto a la

(2) La relación entre la génesis de la Administración escolar liberal y la construcción de estadísticas educativas fiables ya fue puesta de manifiesto en 1976 por Alberto del Pozo Pardo en su tesis doctoral, en un capítulo titulado «Investigación estadística y administración escolar». Este trabajo que, desde luego no tiene la exhaustividad del libro que estamos reseñando, sí que ostenta el mérito de ser uno de los pioneros sobre la génesis del sistema educativo liberal. Dado la poca publicidad que se le dio en su momento, se comprenderá que hagamos todo lo posible porque no caiga en el olvido. Alberto del POZO PARDO, *Historia Administrativa de la educación en el siglo xix (1833-1854)*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1976, Tomo I, pp. 268-277.

busqueda y localización de informaciones estadísticas, pero aumentará la dificultad en el análisis y la interpretación de los datos. Desde aquí pedimos a ambos autores que se animen a continuar su trabajo. La comunidad de historiadores de la educación se lo agradecerá, como ya agradecemos el deleite y la información que nos han brindado con este libro.

María del Mar del Pozo Andrés

LÓPEZ CAMPILLO, A.: *La ciencia como herejía*, Madrid, Ediciones Endymion, 1998, 296 pp. ISBN 84-7731-291-5.

Escribir un ensayo sobre la génesis y desarrollo de la ciencia no es tarea fácil. Ser a la vez ameno y riguroso lo es aún menos. Por ello debemos comenzar diciendo que este libro de Antonio López Campillo, doctor en Ciencias Físicas y ensayista reconocido, es en principio un acierto porque consigue combinar adecuadamente estas características.

Sabemos que el progreso de la ciencia no ha sido uniforme en el tiempo y en el espacio. A períodos de álgido progreso han seguido etapas de oscurecimiento, al menos aparentemente. Tampoco el lugar de desarrollo ha sido siempre el mismo y los centros de más actividad han sido diversos. Por otra parte todo avance científico choca frontalmente con lo académicamente establecido y las nuevas interpretaciones que se separan de la ortodoxia son consideradas como heterodoxias, como herejías. Por ello está justificado y no debe extrañar el título con el que López Campillo encabeza este ensayo.

Como punto de partida, López Campillo, intenta aclarar y matizar algunos malentendidos que han planeado sobre la ciencia. En primer lugar están los que con-

sideran a la ciencia como un saber deshumanizado, regido por la fría lógica, y que reclaman por tanto un pensar diferente, mágico y espiritual. Una segunda postura viene marcada por los científicos, los que absolutizan a la ciencia, identificando verdadero y científico, y considerando que la ciencia puede explicarlo todo. Una tercera posición mantiene que hay que volver a las interpretaciones del mundo que se reflejaban en los saberes antiguos, pues así se deriva del saber científico más reciente. Además de estos malentendidos, actualmente, subraya López Campillo, han surgido oposiciones frontales al saber científico basadas en otro tipo de argumentaciones que, teniendo cierto fundamento real, acaban en generalizaciones. Se incluyen aquí las posiciones de muchos ecologistas y filósofos postmodernos que piensan que la ciencia es un peligro por sí misma, apoyándose en datos como los efectos nocivos que el progreso científico ocasiona en la naturaleza y en el hombre, como los riesgos de la energía nuclear, uso de pesticidas, manipulación genética y un largo etcétera. Miedos que parecen justificados y que deben llevar a un lógico control, a la búsqueda de un equilibrio entre el progreso científico y el progreso moral o el respeto a la naturaleza y la dignidad del hombre. Sin embargo, parece claro que la evidencia de estos peligros no debe conducir a la negación de la ciencia y a cegar todo avance. Por ello, tal como afirma López Campillo, el mejor modo de saber conjurar los peligros, desterrar los malentendidos, discernir las razones de las oposiciones frontales, es, sin duda, conocer la historia de la ciencia, lo que nos permitirá entender el calado del hontanar científico.

La vía de aproximación escogida por López Campillo, el método genético e histórico, pretende dar cuenta no sólo de las soluciones dadas a los problemas planteados, sino también y fundamentalmente de los orígenes del modo de pensar. Ello obliga a tener en cuenta las aportaciones ante-

rios como puntos de apoyo en el proceso que conduce a la aparición de los nuevos. Un método que permite constatar como las interpretaciones nuevas, si no coinciden con lo comúnmente establecido, son consideradas como herejías. Si Kuhn ha calificado los cambios en la ciencia como «revoluciones», López Campillo, opta por el concepto de herejía como adjetivación menos arriesgada y más ajustada a la realidad. Su argumentación se apoya en la premisa de que los rasgos fundamentales que caracterizan históricamente al hereje convienen y son aplicables perfectamente al innovador en ciencia. Así el hereje, subraya, se caracteriza por conocer bien el sistema (la religión que profesa) y ser un «creyente fervoroso», interesado profundamente por todo lo relacionado con su mundo de creencias. Por esta razón las herejías se desencadenan siempre «en el interior de los bordes del sistema». Por otro lado, añade López Campillo, el hereje es un ser obstinado y confiado en la vía elegida fruto de su conocimiento del sistema. Características, concluye, que convienen claramente al innovador científico.

El libro está estructurado en doce capítulos que van desde la distinción entre el saber en general y el saber científico, el pensar mítico, la ciencia griega y medieval, la nueva física y su carácter herético, el desarrollo de la química, la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad, la materia y las fuerzas que mantienen el universo, el origen de la vida. Concluyendo con la teoría del caos y unos interesantes apéndices sobre las causas del estancamiento de la ciencia en el mundo islámico y China.

De todo ello debemos resaltar algunos planteamientos relevantes, para algunos puede que discutibles, que el libro nos ofrece. Considera, López Campillo, que las raíces de la ciencia están en los saberes clásicos, como la magia, el mito, el misticismo, la alquimia... Orígenes, señala, que apenas son aludidos, cuando no desterrados, en la mayoría de los tratados de histo-

ria de la ciencia. Se suele poner más énfasis en los aspectos técnicos del saber antiguo sin reparar que éstos forman parte de un componente más amplio como es la concepción del mundo, que será, en definitiva, lo que permitirá el paso al saber científico.

Otra consideración hace referencia al ámbito de libertad necesaria para el desarrollo de la ciencia. López Campillo señala que es necesario que las leyes, doctrinas y estructura social existentes deben de ser lo suficientemente laxas para que el saber científico progrese. Esto explicaría el desarrollo de la ciencia en Occidente y no en el mundo islámico o China. Estos consiguieron desarrollar técnicas y conocimientos de gran valor, pero no lograron elaborar lo que se conoce como ciencia. El cambio no era algo deseable o tolerable en el rígido control político y religioso que regulaba todo el vivir. Como sabemos esta cuestión ha llevado a importantes discusiones. Sirva de ejemplo la famosa polémica sobre la ciencia española que alcanza su cénit en la segunda mitad del siglo XIX. Entre otros, Manuel de la Revilla, considera que si bien en la historia literaria de Europa suponemos mucho, en la historia científica no somos nada. Como causa fundamental señala nuestra feroz intolerancia religiosa; un país, afirma, donde impere el despotismo, la intolerancia y la superstición no puede dar vida al pensamiento científico y filosófico que no alienta sino la libertad. Marcelino Menéndez Pelayo considera, sin embargo, que no tiene sentido el argumento de la intolerancia, pues, ¿cómo ésta puede producir efectos contradictorios? Florecimiento de las letras y decadencia de las ciencias. ¿Qué intolerancia puede haber en ciencias que no rozan el dogma? El que no haya un Galileo o un Newton en España no se debe a los rigores de la Inquisición. La historia de la ciencia no puede reducirse a una biografía de seis u ocho nombres prodigiosos, pues mucho de lo que dijeron estos sabios estaba en germen

en los trabajos de modestos sabios antecedentes, muchos de ellos españoles.

Polémica que puede ilustrar el debate de la cuestión, pero, en todo caso, parece equilibrado pensar, como afirma López Campillo, que el saber científico, por su carácter dinámico y escéptico, choca con el saber inmutable de lo revelado por Dios y los despotismos políticos y sociales mantenedores del orden establecido. En conclusión, un ambiente de cierta libertad y pluralismo es un elemento que favorece el desarrollo del hombre como tal y, por supuesto, de la ciencia.

Finalmente, no podemos concluir sin volver a insistir en que este ensayo de López Campillo es una excelente aproximación al estudio de la génesis y desarrollo de la ciencia, en el que se aúnan dos notas distintivas, claridad y rigor. Por ello será un libro útil para un público adulto e inquieto y, también, para los estudiantes de Bachillerato, que ahora entre sus asignaturas optativas tienen una denominada «Ciencia, Tecnología y Sociedad» y para los que este ensayo sería hasta un buen libro de texto.

Amable-Ángel Fernández Sanz

STAKE, R.: *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998.

El libro va dirigido a estudiantes e investigadores que quieran profundizar en el estudio de casos en temas de educación y ciencias sociales.

ROBERT STAKE, autor de esta obra, Catedrático de Educación y director del Center for Institutional Research and Curriculum

Evaluation (CIRCE) distingue distintos métodos de investigación.

Así por ejemplo, se refiere al estudio de casos cuantitativos en los que destaca un conjunto de mediciones del caso, una serie de variables descriptivas, utilizadas en medicina y educación especial. Se refiere también a la creación de estudios de casos con propósitos instructivos, que se emplean en escuelas de negocios y derecho.

Pero el autor enfoca el estudio de casos bajo el método de una «investigación cualitativa», donde se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la visión global de las situaciones personales.

Ésta es la principal aportación que hace el autor en su estudio, definiendo la investigación cualitativa con las siguientes características: holística, empírica, interpretativa o intuitiva y empática en cuanto que penetra en la intencionalidad de los actores.

La recogida de datos y su organización, el análisis, la interpretación y la redacción del informe vienen condicionados por esta naturaleza cualitativa del método que propone el autor.

La «triangulación», definida como el esfuerzo por conseguir que las interpretaciones guarden relación con los datos que se obtienen, es otra aportación original del método de investigación que sigue Robert Stake.

Finalmente la concisión del libro, actuando como un manual, y la eficacia con la que el autor ha explicado su experiencia y conocimientos, avalan el interés de esta obra y su carácter pedagógico.

Patricia Capa de Toca