

D E S E Ñ A S D E L I B R O S

Manuel Alvarez, *Organización y renovación escolar*, Editorial Popular, Madrid, 1984.

El autor declara reiteradamente que el libro es fruto de una experiencia colectiva —nueve años— en un colegio de Madrid. La experiencia se sitúa en el complicado período de transición hacia la democracia con todo el conjunto de tensiones e influencias que el cambio político proyectó inevitablemente sobre la dinámica escolar. Desde esta doble perspectiva —experiencia y ubicación temporal— hay que contemplar la obra.

Los aspectos teóricos quedan claramente supeditados a la descripción de la práctica vivida por el autor, a la presentación y valoración de sus puntos de vista. Es «escuela viva», con una sólida base científico-pedagógica que subyace casi imperceptible, pero sobre todo con la frescura y apasionamiento de una experiencia vivencial que hunde sus raíces en la componente cuasi-artística de toda labor educativa.

Esa labor educativa se centra aquí en los problemas de organización escolar. Y sorprende que en la coyuntura histórica de la experiencia pudiera plantearse y mantenerse durante tan largo tiempo un sistema organizativo que conjuga las demandas de participación y democratización de un Centro con una estructura eficaz, estable, operativa y comúnmente respetada. Es, sin duda, un interesante ejemplo de cómo se puede dar una respuesta satisfactoria, desde la praxis, a toda una compleja problemática mediante el esfuerzo, la apertura de ideas y la reflexión de un equipo de profesionales profun-

damente integrados en una preocupación colectiva.

El libro consta de seis capítulos que abordan los aspectos más importantes de la organización escolar. El primero se dedica al funcionamiento del departamento de Orientación Escolar, compuesto por el jefe de estudios, el psicólogo y los profesores tutores. Una especial atención merecen las tutorías: sus importantísimas funciones y limitaciones, el perfil del tutor junto al delicado problema de su elección, las técnicas tutoriales y la evaluación de su labor a lo largo de un curso. Todo un planteamiento serio y bien meditado para un departamento que suele mostrarse débil, incluso con frecuencia inoperante, en la mayoría de nuestros centros de enseñanza, tanto públicos como privados.

El segundo capítulo se destina a los Seminarios Didácticos. El autor presenta un estudio detallado de la legislación vigente y de las actividades propias de un Seminario apoyándose en las técnicas de programación escolar. Pero destaca, sobre todo, el análisis de las actitudes deseables en los miembros del Seminario para que éste pueda funcionar eficazmente. Se trata, desde luego, de un problema difícil. Normalmente la composición de los Seminarios Didácticos obedece a razones administrativas (centros públicos) o a otros tipos variados (centros privados) pero, en cualquier caso, nada hace suponer *a priori* una confluencia de criterios entre sus miembros. Son grupos heterogéneos, artificiales, donde resultan frecuentes las discrepancias acusadas respecto a los contenidos a impartir, los recursos y

metodología a utilizar, el sistema de evaluación, incluso la propia concepción de los grandes fines educativos de la materia. Y, sin embargo, el entendimiento entre los miembros de cada Seminario, la adopción de puntos de vista comunes, siquiera mínimos, es imprescindible en todo centro escolar bien organizado. Sólo con una actitud abierta y dialogante, en la línea que se apunta en el libro, es posible iniciar el camino de un acercamiento que pueda dar paso a la colaboración fecunda y al trabajo en común.

La Jefatura de Estudios y la coordinación de la labor educativa son objeto de análisis en el tercer capítulo. Se pone de manifiesto la gran amplitud de funciones que la legislación atribuye al jefe de estudios, lo que conlleva una considerable ambigüedad en la definición de sus competencias concretas. Al hilo de esa ambigüedad el autor se adentra en los grandes fines educativos de la institución escolar y en los medios humanos, estructurales y materiales necesarios para su consecución. Estos medios representan otros tantos elementos cuya coordinación recae en las manos del jefe de estudios.

El cuarto capítulo aborda el problema de la dirección de un centro escolar. Se analizan de forma pormenorizada las amplias funciones del director, desde la creación de un estilo propio del centro —caracterizado fundamentalmente por el conjunto de relaciones interpersonales— hasta los aspectos más concretos de representación, información, control, etc., pasando por la calidad de enseñanza con las diversas interpretaciones y elementos que definen este controvertido concepto. El perfil del director, los sistemas para su elección, las técnicas propias de la función directiva y la evaluación de su labor son otras tantas cuestiones de evidente interés tratadas con valentía y profundidad, siempre desde la óptica de una experiencia concreta.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos comienzan a tener influencia real en la vida de los centros justo en el época de transición política en la que se sitúa esta experiencia. La introducción de un nuevo elemento de poder en la escuela no podía dejar de generar tensiones e incomprensiones que se van resolviendo paulatinamente no sin dificultad. En muchos casos estas ten-

siones provenían de la resistencia de directores y claustros a lo que consideraban una intromisión en sus competencias. Por otra parte, influía la politización radical de muchas Asociaciones de Padres que contemplaban sus funciones como instrumentos de acción política, por encima incluso de los aspectos educativos que les eran propios. La herencia de una estructura corporativista y jerárquica y la influencia de la dinámica social acelerada eran tan notorias como inevitables. El capítulo quinto del libro presenta un análisis profundo del tema aportando soluciones sólidas y eficaces en forma de vías de participación, colaboración y gestión de los padres. No falta un estudio comparativo con la situación en otros países y una visión actualizada sobre la posible influencia en el nuestro de la discutida LODE. De gran interés resulta igualmente el estudio sobre la necesidad, funcionamiento y organización de las «escuelas de padres».

La evaluación global de un centro docente no es todavía, por desgracia, práctica habitual en nuestro sistema educativo. Se da por supuesto que un centro funciona bien cuando cumple con suficiente rigor las disposiciones oficiales. Sin embargo, el problema es obviamente mucho más complejo. El lector interesado en este importante tema puede encontrar un modelo práctico en el capítulo sexto y último del libro: los objetivos de la evaluación, los elementos a evaluar, quiénes evalúan, la metodología del proceso y la utilidad de los resultados finales.

Como se observará, la obra presenta una panorámica completa de los principales problemas que afectan a la organización escolar desde un planteamiento práctico y renovador. Quizá se puedan objetar dos limitaciones nada desdeñables. De un lado, aparece muy marcado su carácter «urbano», como consecuencia del marco geográfico de la experiencia. Muchas de sus ideas no son fácilmente transferibles a una situación «aproximadamente rural» aunque otras continúen teniendo en este marco plena operatividad.

Por otra parte, se hace notar la influencia de la concepción tecnocrática de la actividad educativa, propia de la época. Subyace un planteamiento empresarial, servidor

de un modelo proceso-producto, que aflora reiteradamente en una preocupación constante por la consecución de objetivos más o menos inmediatos y cuantizables. Desde diversos puntos de vista tal planteamiento es al menos discutible.

Pero, aún con eso, el libro ofrece tal riqueza de ideas prácticas con relación a la situación real de nuestros centros que hacen de él un instrumento valiosísimo como elemento de reflexión para la mejora y actualización de nuestras pobres y anquilosadas estructuras escolares.

F. P. G.

Mark Blaug y José Luis Moreno, *Financiación de la Educación Superior en Europa y España*, Fundación IESA y Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid, julio 1984.

Estamos acostumbrados a aturdirnos con las contradictorias y siempre interesadas informaciones sobre la enseñanza superior entre la miseria y la inconfesada autocomplacencia. Nuestra curiosidad como ciudadanos de saber cuál es la realidad de este importante servicio, que supone casi ciento veinte mil millones de pesetas de nuestros presupuestos generales, apenas se ve satisfecha por las compulsivas notas de actualidad cuando nuestros chicos no consiguen un puesto para seguir los estudios que desean, o cuando los profesores no acaban de encontrar la estabilidad y los recursos necesarios para desarrollar su actividad.

Día a día, en este nivel de la educación como en otros servicios del Estado, la voz del usuario apenas sí se escucha; los propios estudiantes y la sociedad en general se han desentendido de una institución que no acaban de comprender, de una discusión que les ha sido hurtada a lo largo de los años y que, aún hoy en plena reforma, parece ser más un diálogo entre los miembros de la corporación universitaria que entre ésta y la sociedad a la que debe servir.

Estudiar la viabilidad financiera de las reformas

Para conseguir reflexionar sobre el fondo de la crisis universitaria son necesarios da-

tos fehacientes, análisis desapasionados y aproximaciones rigurosas sobre la situación actual y las posibilidades reales de alcanzar el nivel de dignidad y seriedad necesarios que permitan a la universidad sentar bases sólidas sobre las que desarrollar las funciones encomendadas para los próximos años.

Una aproximación radical al problema pasa, sin duda, por el estudio de cómo financiar este tramo del sistema educativo y de cuál debe ser la contribución del Estado y de los usuarios en sus gastos. No es habitual ver en las discusiones sobre la crisis de la enseñanza superior, y en general en cualquier replanteamiento del sistema, los aspectos financieros, las subvenciones, las repercusiones de los precios de los servicios de enseñanza y las ayudas al estudiante; factores, unos y otros, de cardinal importancia, no sólo para conocer el alcance real de los deseos reformadores, sino para dimensionar la incidencia de los nuevos planteamientos sobre la igualdad efectiva de oportunidades de los ciudadanos frente a la educación. En el horizonte más próximo, la reforma nacida en los años setenta con la Ley General de Educación, posponía los planteamientos económicos a la propia ley; parece que el legislador y el responsable ejecutivo estuvieran divorciados y convencidos, en última instancia, de la elasticidad casi infinita del tesoro público, en aquellos años de expansión. Hoy, tampoco es fácil de encontrar ni en la LRU ni en la propia LODE, lo mismo que en los proyectos que las precedieron, análisis financieros sólidos ni estudios de base suficientes que aseguren la viabilidad de las alternativas propuestas. Aún es tiempo, con urgencia, de profundizar en la básica referencia financiera de estas leyes y sus desarrollos, y más en período de crisis económica.

Mark Blaug, uno de los científicos fundamentales en el campo de la economía de la educación junto con José Luis Moreno, que desde hace algunos años se preocupa con rigor y acierto de estos temas, nos ofrecen una visión seria y fácilmente comprensible del marco teórico de la financiación de la enseñanza superior, los modelos y experiencias al uso en Europa occidental, y, por último, un análisis de la situación española con sugerencias concretas sobre las opciones posibles.

Si, como señala Blaug en los planteamien-

tos iniciales, «la forma como la educación se financie determinará el monto y el tipo de la oferta educativa, la composición del estudiantado, el modo como se administran las instituciones, la variedad y el nivel de los planes de estudios, e incluso la calidad de la enseñanza y la investigación en la enseñanza superior», se justifica el análisis profundo de la financiación para que los responsables educativos puedan tener los elementos de juicio necesarios para tomar las decisiones básicas sobre los modelos de educación superior e investigación que se pretenden. En este sentido, Moreno, introduce como elementos de referencia obligada, las relaciones entre educación y desarrollo, nivel de renta y empleo. Se trata de señalar quién se beneficia de la educación superior como argumento de fuerza para saber quién debe costearla. Las teorías que tratan de dar respuesta a estas cuestiones: capital humano, credencialista y radical, nos ofrecen, en su formulación histórica y científica, argumentos variados sobre los que asentar nuestro criterio.

Asegurar la eficacia y la equidad

La contribución del Estado en la financiación de la enseñanza superior considerada como bien semipúblico o mixto, a mitad de camino entre el servicio público y el consumo privado, se estudia desde la doble perspectiva de asegurar la eficiencia y la equidad del sistema, cuando el mercado no es capaz de alcanzar resultados óptimos y de asegurar la deseada distribución de oportunidades educativas. Las dos fórmulas básicas de asignación a las instituciones y a los estudiantes, junto con la reflexión sobre los tipos de ayudas financieras (bonos educativos, préstamos, becas y «derechos para la educación»: DES) a los estudiantes, completan el cuadro interpretativo.

La segunda parte del libro se ocupa de la evaluación de los modelos financieros en uso, principalmente en la Europa occidental, como instrumento para proponer una serie de recomendaciones de carácter general y para el caso concreto español. En unos y otros países los modelos en práctica se basan en una escasa o nula incidencia de la financiación institucional por parte del estudiante a través de las tasas, por regla general, mientras que la incidencia de los

métodos para cubrir, por parte del Estado, los restantes costes directos: residencia, manutención, transporte, etc., es bastante diversa. Las ventajas e inconvenientes de estas experiencias y la contrastación de las clásicas recomendaciones de Blaug de finales de los setenta son tomadas, puestas al día y matizadas por Moreno en su aplicación española.

Tomar nota de la experiencia europea

Las formas posibles de financiación de la reforma universitaria española se basarían en una moderada elevación de las tasas académicas y un incremento adecuado en el volumen de ayudas a los estudiantes que cubran la totalidad de sus gastos directos. Estas ayudas, deberían establecerse mediante la aplicación del método DES como combinación de becas y préstamos. Becas concedidas sobre la base del nivel de renta familiar, y préstamos en función de la renta futura del estudiante, con posibilidad de subsidiación parcial, aplazamiento o incluso cancelación, en caso de estudios incentivados por su alta prioridad social, trabajo en el sector público o, y aquí puede estar el talón de Aquiles del modelo, desempleo. Se señala la importancia, como condición necesaria y previa, del establecimiento de ayudas para la enseñanza media como escalón para alcanzar la equidad deseada.

En suma, la oportunidad de este trabajo, en un campo tan escaso en publicaciones entre nosotros como es la economía de la educación, se hace más evidente si recordamos que gran parte de los problemas españoles de hoy se han planteado en Europa diez o quince años antes (explosión de la demanda, contención del gasto público, etc.). Por otra parte, como señala Francisco Bosch en el prólogo, la asignación de competencias nacidas del nuevo modelo de Estado y de la LRU a la Administración central, la autonómica y la propiamente universitaria, debería augurar formas económico-financieras nuevas y diversas para levantar un sector que cuenta hoy con entre la mitad y quince veces menos recursos por alumno que en Europa. Este libro puede contribuir a abrir puertas a posibles soluciones.

J. M. M.

A. Clarke-Stewart, *Guarderías y cuidado infantil*, Ed. Morata, Madrid, 1984.

Este libro pretende aportar una serie de conocimientos de psicología evolutiva sobre el tema de las guarderías, destinados a padres, educadores y todos aquellos preocupados por el cuidado infantil. En un principio las guarderías tenían una función meramente asistencial y sólo desde hace poco tiempo se ha empezado a considerar su función educativa. Ello ha despertado el interés, tanto de los padres como de los especialistas, sobre la importancia de la educación preescolar tienen en el desarrollo infantil.

La autora, Alison Clarke-Stewart, es profesora de educación y desarrollo humano en la universidad de Chicago. Ha realizado investigaciones en patrones de interacción infantil, desarrollo social en la primera infancia, educación de padres y en los efectos del cuidado infantil.

En los primeros capítulos se expone la situación de las madres que trabajan fuera de sus hogares, cómo esto repercute en su condición física y psicológica y la importancia y las dificultades que plantea la decisión de cómo cuidar a sus hijos mientras ellas están trabajando. El aumento del número de mujeres que trabajan fuera de sus hogares, el mayor número de divorcios, el papel del padre en el cuidado de los hijos, la tendencia hacia la familia nuclear, los cambios en los valores sociales relativos a los papeles adecuados a padres e hijos, constituyen una serie de cambios sociales en la familia que han provocado una necesidad creciente de guarderías infantiles. A la vez han surgido polémicas, distintas posiciones respecto a las guarderías, problemas como el de las subvenciones o temores sobre posibles efectos nocivos sobre los niños.

Se pasa revista a la historia de las guarderías y a los cambios que han experimentado en Estados Unidos y en Gran Bretaña y se examinan las características, ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de asistencia utilizados actualmente en estos países.

Se analizan los efectos de los centros sobre el desarrollo infantil: sobre la salud y el desarrollo físico, el desarrollo intelectual,

las relaciones y el vínculo con la madre y las relaciones sociales con compañeros de la misma edad. Se abordan tres aspectos distintos de estos centros que pueden facilitar este desarrollo: el plan de enseñanza o programa educativo, el espacio físico y equipamiento del centro y la presencia de otros niños. Se resalta la importancia del cuidador, los efectos de los distintos estilos de comportamiento parental sobre el desarrollo infantil y la importancia que tiene la cuantía y la clase de control que ejercen los cuidadores, en preparación y experiencia, su sexo, el número de ellos y su estabilidad en el centro. Se intenta especificar las diferencias que se producen en los distintos niños al asistir a un centro infantil según el sexo, la edad a la que ingresan, el temperamento y la situación que tienen en su hogar.

Se dan unas directrices para ayudar a los padres a encontrar un centro que ofrezca alta calidad. Se proponen una serie de observaciones que los padres pueden realizar al visitar el centro y se dan algunas indicaciones para asegurar una calidad continuada y una buena asistencia.

El último capítulo recoge cómo se ha intentado resolver el problema del cuidado infantil en Francia, Suecia, la Unión Soviética, China e Israel. Y se hacen una serie de sugerencias sobre posibles modos de mejorar los centros infantiles en Estados Unidos. Por último, el libro incluye un breve apéndice sobre la situación española.

Esta obra aborda el problema desde la perspectiva de los padres que se ven ante la decisión de llevar a su hijo a una guardería y de elegir el centro más adecuado. Hay que tener en cuenta que el libro se centra en las guarderías americanas e inglesas. En España hay menos tradición, el crecimiento de la demanda de estos centros es mucho más reciente y se plantean problemas específicos, muchas veces a niveles ya superados en estos países (como puede ser el control médico y sanitario). A pesar de ello, los consejos de esta obra son válidos para la situación española en lo que se refiere a las buenas condiciones de una guardería y a las indicaciones para realizar una elección acertada.

L. P.

G. Chandezon y A. Lancestre, *El análisis transaccional*, versión española de Gonzalo Gonzalvo Mainar, prólogo de José María Román Sánchez; Ediciones Morata, S. A., Madrid, 1984, 125 págs.

Es indiscutible que el análisis transaccional, si bien se ha originado en el psicoanálisis, ha llegado a definir unos criterios y una metodología propios y diferenciados que le otorgan una posición claramente determinada dentro del campo de las teorías de la personalidad y de la terapéutica psicológica, con especial incidencia en la problemática de las relaciones de los grupos humanos.

Nacido hace alrededor de veinte años, es producto de una transformación dialéctica de la concepción psicoanalítica de la que partió su creador, Eric Berne. Este, apoyándose en una observación clínica, realizó la primera elaboración conceptual, a la que siguieron otras, cuyo resultado final fue el desarrollo de un método analítico singular, de amplia repercusión, que trascendió los medios especializados. Considerando que la separación entre ambas disciplinas se ha hecho tan grande que justifica su tratamiento independiente, Berne ha llegado a afirmar que entre el psicoanálisis y el análisis transaccional existe una diferencia semejante a la que hay entre la numeración romana y la árabe. Por lo tanto, en una primera instancia, éste es el criterio al que es necesario atenerse para abordar el estudio de la nueva concepción en todas sus facetas.

El trabajo de Gérard Chandezon y Antoine Lancestre es un valioso aporte para el conocimiento de este método y sus múltiples aplicaciones, tanto en la terapéutica individual como en el análisis y tratamiento del desarrollo de las organizaciones. Fue editado por primera vez en 1982 por la editorial Presses Universitaires de France en la colección «Que sais-je?», asumiendo Ediciones Morata, en 1984, la responsabilidad de su traducción y de su presentación para los estudiosos y para el público de habla hispana en general. Tiene el mérito de constituir una visión totalizadora y sintética sobre el análisis transaccional, incluyendo además nuevos aportes, entre los que se pueden mencionar el concepto sobre los sentimientos elásticos, un intento de valoración científica global y la formulación de criterios de aplicación concreta.

Un aspecto de especial interés es el referente a la utilización del análisis transaccional en la práctica de la enseñanza, sobre todo en lo que se refiere a la resolución de los problemas de conducta que dificultan el aprendizaje y al mejoramiento de las relaciones dentro de los grupos humanos. En tal sentido, la presente obra puede constituir un medio importante para los pedagogos que desean enriquecer su conocimiento de un instrumento terapéutico que no ofrece grandes dificultades en su aplicación y puede permitir un dominio más profundo de los problemas que se presentan corrientemente en su actividad.

De todos modos, es necesario tener en cuenta las debilidades que ofrece esta disciplina y que pueden resumirse brevemente. En general, destaca la falta de una teoría conductora que le dé una coherencia y una perspectiva global a su aplicación, el simplismo de sus postulaciones básicas que, pese a las protestas en contrario, amenazan reducirlo a un planteo mecánico ajeno a un conocimiento auténtico de la psicología y el menosprecio de la represión sexual como factor distorsionador de la personalidad, con todas las consecuencias que ello tiene en el comportamiento social. Finalmente, la ausencia de sustento en una concepción social que permita ubicarlo en la complejidad de las relaciones de clases, con todas las connotaciones que ello implica, lo que contribuye a transformarlo en un vehículo de las mixtificaciones de una sociedad basada en la exacerbación del egoísmo individual y en los intereses de los grupos dominantes. Asimismo, es necesario puntualizar la falta de originalidad del planteo esquemático al que pretende reducirse la estructura psicológica compuesta por el Yo, el Superyo y el Ello, uno de los más importantes logros de la teoría de Freud, que quedan depreciados en la concepción de Berne, en la que son reemplazados por el Adulto, el Padre y el Niño, respectivamente.

Hechas las salvedades obligatorias frente a las limitaciones que tiene este método y que ponen en cuestión su validez teórica y, consecuentemente, su importancia práctica, es necesario dejar en claro el significado renovador de toda experiencia y de todo aporte metodológico, en la medida en que representan una confrontación con la realidad y contribuyen a vivificar la labor teó-

rica. De allí la importancia de la edición de la obra de Chandezon y Lancestre, que brinda a los investigadores de habla hispana un valioso instrumento de conocimiento y, al público en general, un medio accesible de información sobre el análisis transaccional.

M. A. V.

Octavi Fullat, *Verdades y trampas de la pedagogía*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1984.

Octavi Fullat comienza este interesante trabajo teórico interrogándose sobre la Razón con el fin de desentrañar qué se quiere decir cuando se habla de Razón Educativa. Al indagar sobre la frontera que separa «lo racional» de «lo irracional», llega a la conclusión de que la misma está determinada por los valores y no por la Razón. De allí que infiera que la historia de la Razón sería la historia de los valores reconocidos socialmente. Por otra parte, *saber* significa adquirir carácter moral y es razonable en la medida que persigue alcanzar los fines últimos, el propio «telos», el fin específico del ser humano. En el análisis de su significado y sus proyecciones, la Razón se descubre polisémica, punto de partida del enfoque que hace de la Razón Educativa el medio apto para esclarecer el acto educativo.

Dado que la «paideia» representaba en Grecia a la cultura en su acepción más amplia, comprendiendo todo lo humano, englobaba también a la educación, como hermenéutica vinculada a la circunstancia y al ingreso en el proceso de culturización. Luego la educación es anterior a la historia escrita y nos acompaña desde el «Homo habilis», al menos desde hace 1.800.000 años, haciendo imposible la distinción entre educación y humanidad. Octavi Fullat se interroga entonces con justeza: ¿Por qué los programas oficiales universitarios no incluyen a la antropología cultural y a la etnología dentro del listado de *Ciencias de la Educación* estudiadas en las Facultades? Pues ya la herda transmitía una tradición cultural a través de la palabra del viejo o de la autoridad tribal, diferenciándose así de los animales y prolongándose a través de la educación.

La educación como acumulación del pasado permite hacer inteligible el presente, ubicándose frente a la conciencia cognoscitiva en su carácter de experiencia atesorada. Esta presencia de la acción educativa ante la conciencia es la que ha puesto en marcha la elaboración racional de la educación, dando nacimiento a la Pedagogía. Mientras el animal sólo tiene *reacciones* frente a los estímulos, el ser humano responde a los mismos haciendo *proyecciones* conscientes. A partir de ese momento, la educación deja de ser tal para transformarse en discurso sobre lo educacional. En tal sentido puede decirnos Fullat que Platón deja de educar y se pone a reflexionar y pensar cuando sostiene que «la *paideia* no consiste en introducir conocimientos en el hombre, sino en enderezarle, a éste, la mirada del alma». Por eso, al Estado puede llegar a molestarle la actitud de algunos educadores, pero siempre le perturba en mayor medida la acción de los pedagogos, porque éstos pueden engendrar muchos educadores inoportunos, es decir, conscientes, capaces de una reflexión cuestionadora.

La Razón es el *logos* o discurso coherente mediante el cual la Razón y el lenguaje aparecen profundamente unidos. El hombre es racional en la medida en que habla y el lenguaje sólo tiene existencia en el seno de la comunidad. De allí que el *logos* y el lenguaje sean instrumentos de comunicación y, por ende, el puente que une al hecho educacional y la Razón Educativa. El lenguaje es el vehículo de la educación y sobre él actuará la racionalidad para escurrir lo educacional. «No heredamos cultura, sino que la aprendemos, y el lenguaje nos la transmite», dirá Fullat. La palabra es, por lo tanto, la gran mediadora y vertebradora del proceso educacional. Es anterior a la escritura y hace posible la identidad del grupo y su continuidad en las nuevas generaciones, lo que determina que la estructura de una sociedad se encuentre recogida en las leyes sintácticas de su lengua antes que en ningún otro documento. Esto permite afirmar al autor que una cultura permanecerá siendo ella misma mediante la educación.

La palabra se apoya en el «yo entiendo», que expresa la relación entre verbo y pensamiento. Según Fullat «hay palabras porque *entiendo*; es decir, porque en su radi-

calidad el ser humano *no sabe*, en contra del animal que sabe siempre. Lo específico del hombre es saber que él no sabe, como gritaba Sócrates». La ignorancia permite al hombre avanzar, pues queriendo superar los límites de su saber alcanza nuevos horizontes. Luego, dado que la educación se realiza a través de la palabra, lo mismo que la Razón, ésta podrá ser también Razón Educativa.

De este modo, a través de las sugestivas páginas de su obra, nos desvela Fullat las facetas de la Razón Educativa en sus distintas variantes, deteniéndose en su papel de instrumento de la política y del poder, sin por ello dejar de mostrarnos su vertiente opuesta como justificadora de la protesta y de la utopía, para reivindicar finalmente su condición de instrumento crítico. Nos invita a la reflexión y a la indagación racional para trascender el mero ejercicio mecánico de la tarea educativa, abandonando el conformismo cómplice con los condicionantes del medio ambiente que tienden a sofocar la capacidad de disensión.

Sin embargo, después de apelar a la razón, nos plantea la necesidad de revelar el ser, que la ciencia y la filosofía han olvidado al ocuparse únicamente del ente. Dado que el discurso filosófico y el pensar científico se han mostrado impotentes para alcanzar el ser, y éste persiste en su retiro, Fullat se pregunta si no nos hemos fiado excesivamente en la razón y ello ha determinado el que sepamos tan poco acerca del fenómeno educativo: «¿Acaso, digo yo, el sentimiento y el lenguaje loco del poeta podrían dejar en sus puras carnes al rescatado ser?» Y responde: «Lo educativo no se reduce ni a palabras ni a verdades. Aquí radica su desafío a la razón.» Reivindica entonces, junto al valor de la Razón, el de las emociones, enfatizando que «lo importante no es la razón de ser personas, sino el deseo de serlo».

Sostiene, además, que al discurso sobre la educación se le escapa que el hombre no sólo es *logos* sino también *pathos*, siendo éste indudablemente el elemento de mayor peso. Al afirmar que lo primordial en educación es la voluptuosidad y no el razonamiento, destaca que «un educador es un animal erótico que anhela el Bien y despierta pareja avidez en sus educandos». Con ello concluye su reflexión integradora y des-

mitificadora sobre la tarea educativa. No obstante, desde su conciencia crítica rechaza el haberlo logrado, por haber perseguido un objetivo inalcanzable: «comprender el hecho educativo desde las razones del mismo». Finalmente nos promete una próxima obra en la que describirá «las pasiones del fenómeno educativo», a la que ya esperamos como una nueva y valiosa contribución al desvelamiento del significado y los verdaderos alcances de la Razón Educativa.

M. A. V.

Jaime Funes, *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Ed. Paidós, Barcelona, 1984. Título original: *La nova delinqüència infantil i juvenil*, Barcelona, 1982, 125 páginas.

El texto constituye, básicamente, una descripción fenomenológica de la realidad de la delincuencia juvenil, junto a un intento de análisis científico, o mejor, de reflexión técnica sobre el fenómeno. Responde a la necesidad intelectual y profesional de explicar la realidad con la que opera, explicarla sin alterar la coherencia de la propia realidad, y analizarla de formar que sea posible aplicar medidas de acción, al menos desde el campo de los profesionales de la educación.

Los modos y las técnicas de trabajo han sido mixtos y heterogéneos. Todo ha salido del trabajo de diagnóstico, del trabajo terapéutico, de la discusión con los maestros, de la observación, del simple papel de espectador. Sin embargo, a partir de su propia experiencia ha ido contrastando y documentando las propuestas de análisis primeras y cambiando progresivamente los análisis demasiado intuitivos o precipitados.

Una de las primeras constataciones fue descubrir que la mayoría de las personas, cuando hablan de «delincuencia juvenil», no se refieren sólo al joven que transgrede las leyes y tiene conflictos judiciales o policiales. Dentro de este término se incluyen multitud de conductas de conflicto social que afectan a la gente joven de los barrios de las ciudades industriales. Es esta conducta compleja la que obliga al autor a describir y estudiar aquí, aisladamente, facetas diversas en diferentes apartados, siempre

con el ánimo expreso de no simplificar ni la causalidad, ni la etiología de la conducta disocial.

El libro queda así, como cruzado por hipótesis diversas, tantas o más que los capítulos que contiene, en la medida en que cada uno de ellos aborda la explicación desde un ángulo diverso. La principal de estas hipótesis es la eliminación de un supuesto demasiado generalizado hasta ahora: el de que detrás de la conducta delictiva hay siempre un conducta psicológicamente patológica. La realidad descubre sujetos con alteraciones importantes en alguna esfera de la personalidad, pero señala también una gran mayoría con otros fallos difícilmente interpretables como patológicos. La disociabilidad no necesariamente se apoya sobre una personalidad previamente patológica, sino que hay un fracaso masivo en el proceso de adquisición del «superyó», en función de la situación social colectiva. Una situación social en la que, además, tampoco existe un «superyó» coherente.

Todos los textos señalan que el ámbito familiar es clave en el problema que abordamos; aquí se intenta matizar que esta incidencia presenta variables muy diferentes, que no coinciden necesariamente con el estereotipo de familia destruida y agresiva hacia el medio infantil o juvenil. También existen los problemas de identificación con los personajes familiares; pero, sobre todo, formula la hipótesis de que en la mayoría de las familias hay un punto clave de fracaso educativo generalizado.

En síntesis, como conjunto, el análisis lleva a pensar que existe una fuerte distorsión social de determinados procesos educativos en el contexto de la familia, la escuela, el barrio, etc.

El agrupamiento —la «banda»—, el ocio, la calle, los mecanismos de cohesión joven, la presión de la conformidad, son otros tantos elementos a considerar para entender el tema. Hasta el consumo de sustancias psicoactivas tiene una incidencia que debe ser explicada. Además, el tema tiene especial relación con la preadolescencia y la adolescencia. La hipótesis de base es que en estas edades se producen adquisiciones y contagios de conducta claves para el proceso social final.

Y todo esto sin que le sea permitido al educador olvidarse de la realidad actual, del medio urbanístico y social en el que se está produciendo el fenómeno. La delincuencia no puede examinarse sólo como un proceso psicológico aislado. El barrio es una pieza clave para entenderlo, y es en función de la historia y del contexto de los barrios de la ciudad como se produce nuestra delincuencia juvenil.

El análisis que realiza, enfocado primordialmente hacia el maestro, pretende que éste enmarque su actuación en la escuela dentro de un contexto más amplio. Como ejemplo de aplicación práctica de su descripción del fenómeno presenta como anexo final un Plan de Actuación Municipal, el «Plan de Actuación con Adolescencia Marginal en la zona 'Padró - Les Planes' - Cornellà - Sant Joan Despí (Baix Llobregat, Barcelona)».

Algunas impresiones

En la página 95, el autor establece cuál es la postura científica desde la que aborda el análisis: «Globalmente, existen diferentes teorías para explicar la delincuencia juvenil, teorías que, con cierto maniqueísmo, algunos intentan dividir en psicologistas y sociologistas. Esta división es positiva en el sentido de rechazar cualquier intento de convertir la delincuencia juvenil en un problema individual de adaptación, donde no contarían para nada el marco social y su inadaptación. Pero, a su vez, esta división olvida que a pesar de analizar el marco causal exterior, estamos obligados a explicar también el proceso personal de la conducta.

Una visión positiva ha de considerar que las diferentes teorías sociológicas (proceso anómico, asociación diferencial, subcultura, etc.) son coherentes en su conjunto y manifiestan diversos análisis o diversos cortes, todos ciertos, de un mismo problema. Pero, además, rechazando cualquier postulado que pretenda poner en la dificultad psicológica, en abstracto, el inicio general o universal de la dificultad social, hemos de recurrir a las explicaciones psicológicas para analizar los actos y las problemáticas delincuenciales.»

Desde esta óptica realiza una descripción

seria y concreta de la interrelación existente entre distintos agentes socializadores y distintos grupos y subgrupos englobados en el término «delincuencia juvenil», término que pone en cuestión.

Realmente no pretende —ni hace— un estudio buscando la relación causa-efecto entre agentes y niños o jóvenes delincuentes, disociales, marginados, etc., sino una presentación de las relaciones y extracción de hipótesis. Así, continuamente matizará que aunque la familia entre los jóvenes delincuentes, por ejemplo, presente algunas características homogéneas, parecidas o tal vez generalizables, ello no debe llevarnos a la conclusión de que es este tipo de familias la que conduce a la delincuencia. Presenta una situación pero evita extraer conclusiones más allá de la que su propia experiencia permite.

Sin embargo, esta experiencia y el estudio realizado por el autor, sí le da pie para cuestionar algunos tópicos o tesis erróneas en torno al tema, tesis más policiales que científicas o más producto del sensacionalismo que de una revisión crítica de la realidad, llegando a definir algunos conceptos para hacer más diáfano su discurso.

Un libro, en definitiva, de lectura rápida y agradable, aunque peque de cierto esquematismo, producto de la amplitud del tema. Como dice en la página 17: «resulta evidente que el tratamiento profundo de uno solo de los apartados del presente libro requeriría el trabajo y extensión que he dedicado a todos». Sin embargo, muestra de forma clara su visión de esta realidad social.

A. F. A.

J. M. Hernández, M. Grande y A. Infestas, *La educación en Castilla-León*, Editorial Ambito, Valladolid, 1984, 195 páginas.

La educación en Castilla-León pretende ante todo dar a conocer al gran público una temática que afecta a todo el tejido social: la educación y su problemática. Quiere fomentar la cercanía al tema entre amplios sectores de Castilla-León, sensibilizar divulgando. Por ello, más que presentar una al-

ternativa definida (en alguna cuestión queda formulada) pretende mostrar el estado de la educación en la región.

Para esto se ha dividido la obra en cinco capítulos. El primero, sin pretender ofrecer un estudio a fondo, permite comprender el proceso de desarrollo que atraviesa la educación en España y Castilla-León en la época contemporánea, desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días. Es una visión escueta de los procesos más importantes existentes en el desarrollo de la educación en el período, haciendo hincapié en Castilla-León.

Los tres capítulos siguientes delimitan los niveles escolares básicos, medios y universitarios, atendiendo a aspectos tan peculiares de Castilla-León como la escuela de los ámbitos rurales, el fracaso escolar, la formación técnico profesional o la planificación universitaria. Finalmente, por las preocupaciones de quienes escriben y porque es un hecho en creciente aceptación dentro de la aspiración a una escuela de calidad, se dedica un último capítulo a valorar las contribuciones que en los años recientes se han producido en la renovación pedagógica en Castilla-León.

La presentación de la educación en el momento actual se realiza analizando la enseñanza a través de todos los niveles educativos (Preescolar, Enseñanza General Básica, Media y Universidad), por las distintas redes, privada o estatal, y por los distintos espacios, rural y urbano. En cada uno de los tres grandes niveles del sistema de enseñanza mantendrá la diferencia entre rural y urbano y pública-privada. Dentro del capítulo sobre Niveles Básicos resulta interesante, obviando el lógico interés de cada uno de los apartados, la propuesta de Bases Alternativas a la Educación Rural, a través del que se proponen como alternativa a la situación actual de la educación rural: una efectiva descentralización educativa y autogobierno democrático, necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural, una educación rural integrada en el sistema educativo general regional y estatal, la educación rural ha de ser un subsistema educativo específico (consideración de módulos diferentes alumnos/profesor; a cada pueblo-comunidad una escuela; a cada comarca una red educativa completa; un tipo de centro ade-

cuado al medio, con reconocimiento jurídico y autonomía; una adecuación al medio de los objetivos, contenido y metodología de la enseñanza).

A. F. A.

I. Kant, *Pedagogía*, Akal editor, 1983.

En 1803, año anterior a su muerte, Kant autoriza la edición de unos apuntes de clase, tomados por Rink, que aparecen bajo el título de *Pedagogía*.

No se encuentra en el presente libro la habitual agudeza crítica del autor, aunque sí podemos hallar un fiel reflejo del estado de opinión de la clase culta de la época sobre uno de los temas más queridos para ella: la educación. Conviene, pues, centrar la teoría de la educación kantiana dentro de la corriente de la Ilustración y en especial de la influencia de Rousseau. En el prólogo, Mariano Fernández Enguita resalta cómo Kant comparte con el conjunto de los ilustrados «el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación sobre la instrucción».

El libro consta de una Introducción y de un Tratado dividido en dos partes «De la educación física» y «De la educación práctica». En la introducción, Kant desarrolla sus ideas acerca de la educación en torno al concepto ilustrado del progreso y de la perfectibilidad de la naturaleza humana. Consecuente con ello, considera la educación como «el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre» y distingue en la misma dos partes: una negativa, la disciplina «por la que se borra al hombre la animalidad» y otra positiva, la instrucción.

La instrucción, según él, es la encargada de desarrollar en el hombre todas sus disposiciones naturales y requiere una larga y meditada experimentación. Así, va a colaborar con experiencias educativas de la época, como el Instituto Filantrópico de Dessau dirigido por Basedow. (El primero de los apéndices de la edición que comentamos

recoge dos artículos de Kant acerca del mismo.)

Un concepto que planea a lo largo del libro es el de «naturaleza humana». El autor la concibe de una manera dinámica y habla de «la aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin» y exige de los educadores que sean «capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto», añadiendo que «no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana». Esta apertura hacia un futuro en que la naturaleza humana vaya alcanzando la plenitud de desarrollo y su estar dispuesto a experimentar hasta conseguirlo, es, en mi opinión, uno de los aspectos más interesantes a resaltar hoy de este su último libro y probablemente lo más esencial de su postura acerca de la educación. Porque lo que él desarrolla en el Tratado propiamente dicho, no es sino un reflejo de la educación de la época, y como toda práctica educativa concreta, un intento de perpetuar la sociedad en que se desarrolla, en este caso la sociedad burguesa, con todos sus imperativos de orden, laboriosidad, papel subordinado de la mujer, etcétera. No en vano la educación es uno de los campos en que más involucrado personalmente se encuentra el hombre y, por tanto, en los que más difícil le resulta aventurar innovaciones y comportamientos distintos de los que recibió.

Sería un error por nuestra parte extrapolar a la situación actual las opiniones de Kant acerca de la enseñanza privada o doméstica, como él la llama, y de la pública o la que está a cargo de los príncipes. Así como tampoco sería acertado pretender actualizar la división que Kant establece entre educación física, «aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados», y la educación práctica o moral, «la que tiene relación con la libertad» y que a su vez subdivide en: a) formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad y por la que el hombre alcanza sus propios fines; b) formación pragmática, que se refiere a la prudencia y por la que el hombre se hace ciudadano, y c) formación moral que se refiere a la moralidad propiamente dicha y tiene relación con la especie humana.

Es de destacar, sin embargo, la llamada

de atención del autor hacia los momentos evolutivos de la vida del niño, como en el paso a la adolescencia que le hace percibir una serie de diferencias entre los estados, entre los hombres o en su propia sexualidad. Ante estas novedades hay que educarle, y así, refiriéndose a la última dice: «con el silencio no sólo se hace el mal sino que se empeora. Se ve en la educación de nuestros antepasados. En la de nuestro tiempo se admite con razón la necesidad de hablar al adolescente francamente y en modo claro y preciso». En las épocas siguientes no siempre se siguió esta recomendación.

Finalmente, y por lo que se refiere a la influencia de Kant en la educación, podemos considerar, con el prologuista, que es doble: contribuir a la fundamentación de la moral y rechazar cierta forma de enseñanza religiosa. Lo primero «se adapta como un guante a las inquietudes éticas del buen burgués. En cuanto a lo segundo, buena parte de los reformadores y educadores del siglo XIX creyeron encontrar en Kant la mejor defensa de la necesidad de una escuela laica —religiosamente neutral— que permitiera la educación conjunta de niños pertenecientes o destinados a credos diferentes.»

F. M. V.

Anne-Nelly Perret Clermont, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Ed. Visor, Madrid, 1984.

En relación con la influencia de los factores sociales en el desarrollo de las estructuras cognitivas se ha podido observar, ya desde la época de Binet, la correlación existente entre el C. I. y la categoría socioprofesional.

Por otra parte, Piaget, con ayuda de multitud de pruebas, demostró que el desarrollo mental del niño aparece como una sucesión de tres grandes estructuras, cada una de las cuales prolonga la precedente, a saber:

- La construcción de los esquemas senso-motores.

- La construcción de las relaciones semióticas del pensamiento y de las conexiones interindividuales que van a dar lugar al conjunto de operaciones concretas.
- El pensamiento formal que reestructura las operaciones concretas.

Para buscar una relación entre estas dos teorías se han realizado especulaciones de todo tipo, entre las que se encuentran las de Anne Nelly Perret Clermont, ya que sus estudios de psicología en Ginebra al lado de Piaget y sus estudios de psicología en Ginebra al lado de Piaget y sus estudios de sociología en Londres con Bernstein la han posibilitado para ser la figura idónea para debatir e intentar casar estas dos teorías.

Su libro *La construcción de la inteligencia en la interacción social; aprendiendo con los compañeros*, consta de siete capítulos densos y complejos, que permiten al lector introducirse en el interesante campo de la construcción de la inteligencia.

Se trata de un libro con un formato manejable, pero sus 240 páginas son reiterativas y su dificultad de entendimiento impide al lector centrarse en el tema.

Por medio de varias experiencias, llevadas a cabo por la autora y su equipo de trabajo entre niños de cuatro a siete años de edad, centradas en diferentes nociones tales como:

- Conservación de las cantidades de los líquidos.
- Conservación del número, de la materia, de la longitud.
- Conservación del número y el efecto diferencial de la competencia inicial de los sujetos.
- Copia de dibujos geométricos.

nos va demostrando exhaustivamente que tales experiencias han provocado en los niños progresos subsiguientes a la interacción social, que denotan unos procesos de estructuración cognitiva, apreciados por otros autores como explicativos del desarrollo mental.

Estas experiencias están perfectamente diseñadas. Se explica por orden los sujetos que intervienen, el lugar de la experiencia, el material de que se dispuso, el plan de la investigación, los grupos experimentales (niveles de los niños), para terminar con una presentación de los resultados; todo ello acompañado de diseños y gráficos esclarecedores.

La tesis del libro es, resumiendo, que la interacción social es factor causal en el dinamismo de la evolución mental. Al mismo tiempo, las experiencias demuestran, en gran parte, que en ciertas condiciones una interacción social lleva a estructuras más complejas que una acción individual. En definitiva, la interacción puede modificar las estructuras cognitivas del sujeto.

Las experiencias se limitan a abrir el camino a un cierto número de investigaciones, ya que la autora no ha obtenido conclusiones definitivas. Su plan es intentar plantearlo desde una perspectiva sociológica más completa.

Parece ser que el análisis exhaustivo llevado a cabo no es suficiente, y por eso se impone la necesidad de profundizar en estos problemas, que se han ido analizando a través del libro, y tomar como punto de arranque el contacto con una psicología sociogenética.

La autora pretende no concluir su trabajo sin haber recibido antes críticas, intercambios de opiniones y observaciones que provoquen nuevas reestructuraciones necesarias para cualquier tipo de progreso en las investigaciones que la preocupan.

Las conclusiones obtenidas después de leer, estudiar, sintetizar y criticar el libro contribuirán, sin duda, a encontrar respuestas a algunas de estas preguntas: ¿cuáles son las razones de las fecundadas de las interacciones sociales en el pensamiento individual? ¿Se nos presenta la inteligencia como fruto de una comunidad?

De la relación entre regulaciones cognitivas y regulaciones sociales, el libro incorpora una pista interesante: una concepción psicopsicológica de la inteligencia.

A este respecto recordemos el comentario de Piaget: «Hay una cantidad de pro-

blemas mal estudiados y mal enfocados porque unos nos encerramos, desde el principio, en la alternativa individuo o sociedad.»

Con todo ello y a la vista de los resultados obtenidos por la autora, nos tenemos que plantear si será necesario poner en tela de juicio las bases de cualquier teoría puramente individualista de la inteligencia.

M. F. M. S.

Jean-Claude Simon, *La educación y la informatización de la sociedad*, París, 1981. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1983, 269 páginas.

Es este un libro con tres partes bien diferenciadas. Una primera muy sociológica con un análisis social de la informática; una segunda y tercera partes más de carácter pedagógico utilizando a la informática como medio y como fin educativos.

Se inicia con una «visión de conjunto» de los cambios producidos en la sociedad por la necesidad de información y el impacto que ha producido la informática en aquélla. Analiza la naturaleza de las máquinas informáticas y estudia los problemas inherentes a su uso, partiendo de que la máquina es tonta *per se*, a la que es necesario suministrarle unos datos y unas herramientas lógicas (programas), elementos ambos externos a la propia máquina y que, sin embargo, son los generadores de los errores que se infieren de su utilización.

Con «consecuencias sociales e intelectuales» del uso de la informática, continúa el libro, llamando la atención sobre un posible aumento de la complejidad de nuestro sistema socioeconómico y la necesidad, sin embargo, de una estrecha relación entre burocracia y robótica. Entre las consecuencias intelectuales, Simon habla de la escasez de cerebros en informática, y la necesidad de crear una ciencia informática como tal, ya que ella comporta:

- a) una modificación en la manera de representación de los fenómenos;
- b) la concepción de un lenguaje propio;

- c) la creación de principios y conceptos nuevos como teoría de algoritmos, gramáticas formales, inteligencia artificial, reconocimiento de formas, enseñanza asistida por ordenador (EAO), etc.

Llega en este punto el autor a proponer la necesidad de enseñar la informática, por sus ideas y su carácter de herramienta que la hace difundirse a otras disciplinas. Dentro de la EAO distingue dos categorías: directiva (aquella en que el alumno recibe los conocimientos por un orden establecido, enseñanza programada) y no directiva (en la que el alumno conserva la iniciativa y se promueve la creatividad). Hace a continuación una propuesta de integración de la informática como medio a cada nivel educativo, analizando el sistema francés.

En «La informática: objeto de educación», el libro nos presenta la nueva concepción del pensamiento necesario para la utilización de la informática, y de como esta ciencia debe ser introducida en los distintos niveles educativos para su aprendizaje (haciendo referencias igual que en el capítulo anterior, al sistema francés).

Al final de esta primera parte, Simon habla de la educación del gran público con la ayuda de los medios más generalizados de transmisión de información a distancia: televisión y teléfono, y el papel que éstos han de jugar por medio de la informática (videotexto, teleconferencia).

En las páginas 64-68 nos encontramos con una recapitulación de propuestas de esta primera parte que, aunque muy específicas para la sociedad francesa, son extrapolables a nuestra sociedad.

La segunda parte del libro de Simon se llama Educación Informática, y está subdividida a su vez en tres apartados. En «Informática y telecomunicación» se nos da una enseñanza sucinta de telemática; de lo que es un ordenador, cómo funciona, qué es la informática en los años 80 y los campos de aplicación de ésta:

Gestión

Cálculo científico, modelización, simulación

Automatismo

Enseñanza

Reconocimiento de formas

Inteligencia artificial

Bancos de datos, documentación automática

Bioingeniería

Microelectrónica

En «Educación informática del gran público» plantea la necesidad de familiarización y penetración de la informática, después de una época de rechazo a las máquinas por parte de los adultos, y la formación en informática (como medio) en la enseñanza en general (no referido exclusivamente al sistema educativo).

En este punto se señala la situación actual de algunos países como Canadá, Gran Bretaña, Alemania, Estados Unidos y Francia (más detenidamente) en la enseñanza secundaria, aportando un proyecto-programa de lo que debe ser la enseñanza informática.

La «Formación de especialistas en informática» valora la necesidad de que esta formación sea multidisciplinaria (escuelas de ingeniería, comercio y gestión, ENA, ciencias políticas, etc.), y desarrolla el estado de la enseñanza universitaria de la ciencia informática en países como Japón, Estados Unidos o Gran Bretaña, parándose en el caso francés en cada uno de los tres ciclos de este nivel.

Educación y empleo de la informática

Esta última parte del libro, siendo la más extensa, es también la más interesante desde el punto de vista educativo y pedagógico.

Como inicio, realiza un análisis evolutivo de la comunicación social, haciendo hincapié en los aspectos psicológicos de la transmisión de la información (accesibilidad, comprensibilidad, diversidad de interpretaciones), pasando luego a hablar del lenguaje, la semántica, y de los aspectos sociales de la comunicación.

Pormenoriza dentro de este capítulo, el tema de la pedagogía en Francia con todas las estructuras oficiales, citando los objetivos actuales de la pedagogía:

- Fines generales, las metas supremas (valores).
- Objetivos intermedios, adquisición de conocimiento, capacidad de análisis y síntesis.
- Objetivos operativos, creatividad, heurística.

En este momento integra el tema informático a través de las investigaciones del cerebro humano para su aplicación en el ordenador mediante dos vías:

- Reconocimiento de Formas (RF).
- Inteligencia artificial (IA).

A través de las ciencias cognitivas se intenta saber cómo aprende y comprende el cerebro. Para Simon es mediante procesos de adquisición (espontáneos y naturales) y procedimientos de adquisición (organizaciones mentales). Por este último medio y a base de algoritmos es como funciona el ordenador. La ayuda de la RF e IA en el aprendizaje transcurre a base de adoptar unos parámetros (consecución de metas) o a través de construir algoritmos con ayuda de operadores primitivos, es decir, preparar un programa a partir de un lenguaje.

La segunda parte de este tema, «Un medio de enseñanza», es un nuevo estudio comparativo de la utilización de los modernos medios en la educación. Parte de los casos de Israel y Japón, con el uso de la televisión y el vídeo, y termina con un análisis de los medios informáticos y las redes de información, tocando las principales configuraciones.

Red en estrella:

- Ordenador central potente (Illinois).
- Miniordenador de red media (Estados Unidos).

Red mallada:

- Universidad de Quebec.
- Open University de Gran Bretaña.

Además nos habla de otros medios como la teleconferencia, videotexto, banco de datos, etc., y cómo estas técnicas de teleinformación se han desarrollado en distintos países.

La última parte del libro es una muestra de lo que es la EAO y sus variantes pedagógicas: repetición, trabajo restringido, simulación, modelos, concepción asistida por ordenador, bancos de datos. Incluye, además, un análisis comparativo de las experiencias en Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Japón y Francia, en los distintos campos educativos, desde disminuidos a la formación profesional en las empresas, y los problemas que tanto para enseñantes como para enseñados dimanan de la educación asistida por ordenador.

Se cierra el libro con una serie de anexos, propuestas de reforma o implantación en el sistema educativo francés de la informática en sus distintos niveles. Además se incluye un muy interesante listado de organismos y personas relacionados con la EAO en los países referidos anteriormente.

J. C. T.

Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro*, Estudios de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984, 260 págs.

El aprendiz de maestro es el resultado de un proyecto de investigación presentado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, incluido en el XII Plan Nacional de Investigación que financia el Ministerio de Educación y Ciencia.

El trabajo de campo se ha centrado en el estudio de las Escuelas Universitarias de Magisterio pertenecientes al Distrito Universitario de Madrid, mediante dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para profesores de estas escuelas. Su objetivo prioritario es dar cuenta de los procesos de socialización, innovación y adaptación en los que están inmersos los aprendices de maestros.

En la introducción los propios autores dan cuenta del carácter limitado e introductorio de esta investigación. No obstante

creen haber proporcionado una serie de indicadores sociológicos que abren la vía a nuevas hipótesis susceptibles de ser verificadas en futuras investigaciones. Pese a las insuficiencias de este Informe, creen «haber cumplido satisfactoriamente uno de los objetivos básicos planteados desde el comienzo: proporcionar a profesores y a alumnos una información sociológica que les permita objetivar su posición en la institución, así como comprender las funciones sociales que les son asignadas.

El libro, que consta de 260 páginas, se divide en dos grandes bloques homogéneos en extensión. Una segunda parte de apéndices, con las características metodológicas de las encuestas a alumnos y profesores, el Anexo I con los modelos de las encuestas y el Anexo II con los datos secundarios sobre las Escuelas de Magisterio y los datos primarios obtenidos de las encuestas. La primera parte consta de los siguientes apartados: aproximación sociohistórica, las escuelas universitarias de magisterio en el marco del actual sistema educativo, los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social, los profesores y, finalmente, profesores y alumnos en la institución.

Aproximación sociohistórica

Se parte del momento en que el Estado se hizo cargo de la formación de maestros y, más en concreto, de la creación de las Escuelas Normales por ley del 21 de julio de 1838.

Institucionalmente el magisterio, en sentido estricto, no comienza a existir hasta el siglo XIX, bajo el reinado de Isabel II. En 1839 comienza a funcionar en Madrid una escuela normal y en 1843 Gil de Zárate elabora un plan cuya pretensión principal es unificar los criterios que ha de orientar la formación de maestros.

Las clases en el poder utilizarán al maestro, funcionario destinado especialmente a conquistar las zonas rurales para «la civilización», como propagandista de sus ideas y servidor de sus intereses, haciéndole creer que con su labor educativa está realizando una sagrada misión: civilizar a pequeños salvajes, regenerar a degenerados.

Todos los grupos que regentan el poder

político, como los filántropos y reformadores del XIX, consideran la educación popular como uno de los instrumentos eficaces para integrar a las clases trabajadoras. Hasta entonces la infancia popular no había sido objeto de especial atención por los poderes públicos; los hijos de los trabajadores no se diferenciaban en su modo de existencia prácticamente de los adultos con los cuales participaban en el trabajo y en las diversiones. Desde ahora, la infancia popular será tutelada, protegida, educada en escuelas, socializada, remedando en apariencia a los hijos de la burguesía. Para ella se crean unas instituciones educativas de clase: las escuelas primarias elementales. Los maestros serán los delegados por los poderes públicos para llevar a buen término este proceso de socialización.

En el momento de su emergencia se asigna a los maestros un status social: la honesta mediocridad. El Plan de Estudios les proporcionará nociones rudimentarias, elementales y parciales en determinadas materias y sobre todo técnicas de disciplina, métodos para mantener el orden; así como una moral práctica, timorata y estereotipada. La Normal contribuirá a hacer del maestro primario un ser desclasado, en perpetua e inútil aspiración de reclasamiento. Será reclutado en ambientes urbanos y de estamentos sociales lo suficientemente altos como para no sentirse perteneciente a las clases populares y lo suficientemente bajos como para no sentirse con fuerzas para aspirar a puestos más prestigiosos socialmente. El maestro menospreciará a las clases humildes —proletarias y campesinas—, descalificará sus hábitos y costumbres e intentará transmitir a los hijos del trabajo la admiración por una lejana cultura burguesa con la que él mismo no se siente totalmente identificado.

Tal vez el momento álgido y primordial para el magisterio sea la Segunda República, durante la que se incrementa espectacularmente el número de maestros y de escuelas, se modifica la enseñanza que van a recibir los futuros maestros, se introducen nuevas ciencias en el curriculum y se modifica la inspección de enseñanza primaria.

Posteriormente se analiza la época franquista con sus diversas leyes que regulan los estudios y la profesión, incluida la Ley

General de Educación de 1970, con la que termina éste y comienza el siguiente capítulo.

Las Escuelas de Magisterio en el marco del actual sistema educativo

En este apartado se presenta la evolución del alumnado en la última década, su diferenciación por sexo, evolución del profesorado y diferenciación por sexo.

Las afirmaciones conclusivas de este apartado son las siguientes:

- Detalla los vaivenes poblacionales y sugiere que «en todo caso, la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad parece que ha tenido como consecuencia su transformación en centros de segunda categoría: a ellos llegan alumnos que casi siempre se compararán en términos de inferioridad, con las Facultades; las escuelas se convierten así en circuitos de paso hacia otros centros o en lugares de recogida de los alumnos rechazados por aquéllos...».
- Las mujeres vienen a representar los dos tercios del total del alumnado. La educación primera se convierte en la vocación sustancial de la mujer que pretenda salir del hogar, ya que la escuela es la proyección misma del hogar.
- Estamos ante un grupo académico estrechamente ligado a clases subalternas (media-baja y baja) con una escasa representación de clases altas.
- En comparación con otros centros universitarios, el número de profesores de Escuelas de Magisterio ha tenido un crecimiento menor. La mitad de los profesores son mujeres.

Los siguientes capítulos, prólogo y crítica

El resto de la obra es una presentación de los resultados de las encuestas, que intentan contestar a las siguientes interrogaciones teóricas: ¿Qué características sociales definen al grupo de estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del

Profesorado de EGB? ¿Qué rasgos específicos presenta este grupo frente al conjunto de la población universitaria? ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas que les han llevado a matricularse en estas escuelas? ¿Qué grado de identidad y cohesión interna ofrecen como grupo académico? ¿Qué opiniones y actitudes presentan los estudiantes ante el Plan de Estudios, la práctica docente y, más en concreto, la metodología didáctica? ¿Cuál es el nivel y el grado de participación en la cultura académica y «extra-académica» de esta población estudiantil? ¿Qué imagen poseen estos estudiantes de los maestros como grupo social y profesional? ¿Qué características sociales definen al cuerpo profesoral? ¿Cuál es su capital cultural de origen y su status académico? ¿Cómo perciben los profesores su capacitación científica y pedagógica? ¿Cuáles son los rasgos más sobresalientes de su práctica profesional? ¿Cómo perciben a los alumnos? ¿Con qué dificultades se encuentran en el ejercicio de su profesión?

Según Carlos Lerena, catedrático y prologador de este libro: «Tratar de terrenalizar y de racionalizar la secular representación que de sí mismo tiene el profesorado de enseñanza primaria o básica constituye el campo en el que se sitúa el objeto concreto que se estudia en este libro. Dentro de un contexto determinado y utilizando técnicas precisas de trabajo de campo, los autores de esta investigación colocan en el vértice de los problemas que plantean la cuestión de saber primero, qué hábitos o rasgos de carácter definen y son propios del conjunto social considerado, y, segundo y particularmente, en virtud de qué procesos sociales se lleva a cabo la reproducción de esos hábitos —y en qué medida se consiguen— dentro de los componentes de dicho conjunto.»

Este libro ofrece: «Materiales empíricos y de real valor sobre los que reflexionar producidos dentro de un marco teórico que tiene ya probada su eficacia; un cuerpo de hipótesis, si no en todo, sí al menos en parte suficientemente contrastadas; y ello, sobre un justo planteamiento sociológico.»

Junto a esta presentación del libro y defensa de su valía encontramos una dura crítica, en lo que llama «algunas debilidades». Esta pudiera ser la correcta crítica, de la que me inhibo y dejo en quien escribió con

mucha más propiedad: «Se da en él una clara yuxtaposición entre, por una parte, el tratamiento concedido a una orientación sociohistórica del problema en cuestión —resuelta a buena altura, con un atinado, aunque modesto aporte documental— y, por otra parte, el tratamiento concedido a la dimensión más bien empírico-sociológica de aquél, bien centrada, rica en materiales, pero, a mi juicio, tentada ésta en ocasiones de instantaneísmo y de descriptivismo. Probablemente, esa yuxtaposición hubiera podido ser al menos atenuada por dos vías. Una: proceder en la primera parte de las dichas, no a un relleno con estos o los otros datos, sino a la inclusión de un análisis de datos secundarios acerca de la posición social del maestro, elemento éste no costoso y de cuya ausencia se resiente la investigación. Dos: proceder en la parte correspondiente a la explotación de los cuestionarios —muy bien elaborados, por cierto, y con un excelente despliegue de indicadores— a un análisis más equilibrado entre lo que es pura información y lo que es incorporación de la misma dentro de un cuerpo de explicaciones globales.»

«Fuerza y ambición teórica y debilidad y desfallecimientos empíricos: éstos parecen ser los términos de la tensión que se manifiesta en conjunto. Excelentes materiales —buenos cuestionarios, buen contexto teórico— para una buena combinación, la cual no ha sido sino parcialmente lograda.»

A. F. A.

Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1983. Colección: «Genealogía del poder», núm. 9, 307 págs.

En el siglo XVI, los reformadores católicos, los hombres de la Iglesia Tridentina, en un momento de decadencia del poder político y militar del Papado, van a remodelar sus viejas posiciones para poner a punto y desplegar todo un conjunto de dispositivos heterogéneos que les permitan ampliar su radio de acción en el marco de la nueva sociedad.

La razón de la fuerza comienza a dejar paso a la fuerza de la razón. Y los saberes de los humanistas y de los moralistas ca-

tólicos servirán de soporte legitimador a los nuevos poderes en ascenso. Los modos de educación modernos adquieren operatividad en un marco social en el que las armas y la violencia física dejan cada vez mayor espacio a formas de intervención alejadas de moldes represivos.

Estos procesos de socialización actuarán a modo de instrumentos que, contribuyendo a dosificar los grados de libertad y «civilización», tal como entonces empiezan a definirse, distribuyen desigualmente saberes y poderes entre los grupos sociales a los que contribuyen a constituir.

Los representantes de la Iglesia de Roma tratan de injertarse en todo el tejido social, aliándose casi siempre para conseguirlo con los representantes del poder político, para lograr así una serie de victorias en distintos frentes, entre los cuales ocupa un lugar importante el educativo. Tales victorias serán rentables, no sólo por lo que aportan a la construcción de las modernas sociedades, sino también porque al mismo tiempo constituyen una saneada inversión social de los saberes de los eclesiásticos que se convierten en punto obligado de referencia para el buen arte de gobierno: gobierno del príncipe, gobierno de la república, gobierno de las familias y, en fin, gobierno de los cuerpos y almas. La Iglesia Católica logrará de este modo intensos poderes de los que nunca antes había gozado y cuyos efectos todavía continúan presentes, en cierta medida, en la sociedad española.

Se trata de tomar la iniciativa para instituir formas de gobierno que armonicen y favorezcan a la vez los intereses de la Cruz y de la espada. El pacto de los eclesiásticos con el poderío creciente de los Reyes hará de su razón teológica una razón política y, en contrapartida, la razón de Estado se verá recubierta por una aureola de divinidad hasta entonces desconocida. Frente a la espada, los hombres de la Iglesia harán ver la conveniencia política de desplegar como emblemas la cruz, la palabra y la paz.

Para los reformadores era urgente e importante contribuir a la instauración del nuevo orden social y se dieron cuenta de que sus proyectos para recrear el orden cristiano —frente a la reforma protestante— solamente serían aceptados si previamente habían sido grabados en cuerpos y en al-

mas: tal es la importancia estratégica de los modernos modos de educación.

Los nuevos procesos de socialización permitirían imprimir de forma imperecedera y diferenciada —como si de letras de molde se tratase— un orden social que se presenta como el mejor para todos y cada uno de los súbditos. Teólogos y humanistas se fundieron en una santa alianza destinada a dar a luz al hombre nuevo, modelo de hombre conformado por las letras y la virtud que sólo podía ser fruto de una educación impuesta desde la primera edad.

Y así, lo que comenzó en la época de los «numanistas» un diseño de sociedad cristiana, adoptará perfiles más precisos, especialmente con los jesuitas, que perciben la importancia política de las buenas letras no sólo para orquestar un Estado administrativo moderno, sino también para asignar a cada súbdito un puesto en la pirámide social. Los jesuitas, provistos de un cuerpo organizado de especialistas con recursos hasta entonces inexistentes, un pensamiento teológico-político, una moral flexible, una valoración de las acciones humanas centrada progresivamente en el mérito y en las capacidades individuales, serán los forjadores de una pedagogía sistemática capaz de producir jóvenes portadores de un estilo peculiar de vida que triunfarán y conformarán a las sociedades modernas.

Los reformadores católicos retomarán la triple división de la naturaleza platónica oro, plata y bronce— y la harán corresponder, *grosso modo*, a tres estratos sociales: nobleza, mediano estado y pueblo.

Los modos de educación serán como vectores que cooperan en la instauración del nuevo orden social. Estos modos varían en función del sexo y de los grupos sociales a los que se destinan. Para poder verificar cómo contribuyeron a jerarquizar y a conferir una identidad social a grupos y a sexos, se tienen en cuenta las especificidades de teorías y prácticas dirigidas a la educación de las infancias que entonces se instituyen: el infante, el caballero, los hijos de mediano estado y los hijos de los pobres. Las diferencias entre niños y niñas también son tenidas en cuenta, si bien será preciso en el futuro ahondar en esta dimensión aquí sólo esbozada. En suma, se diseña una cartografía diversificada de la in-

fancia en la que se recogen algunas de sus principales formas de socialización. Describir las particularidades de la tutela que desde entonces viene siendo ejercida sobre los niños implica también delimitar los cauces más profundos a través de los cuales fluye la savia educativa de maestros a discípulos: el gobierno del alma, el cultivo del ingenio y la destreza del cuerpo, en cada uno de los modos educativos.

El modelo que sirvió de base a los modernos modos de educación fue el orden conventual. Los eclesiásticos echaron mano de una serie de dispositivos que se fraguaron en los monasterios: obediencia ciega al superior, disciplina rigurosa, proceso sistemático de transformación. Sobre este molde secularizado se elaboró el programa de educación de príncipes. Conventuales fueron también los Colegios Mayores en los que los hijos de una nobleza desarmada y reconvertida debían recibir en su juventud el gusto por el acatamiento, la puntualidad y la exactitud, ya que sólo están preparados para mandar quienes hayan aprendido a obedecer. Conventuales fueron los colegios jesuitas con sus reglamentos, prácticas piadosas, filas, silencio, miradas al suelo y ritmo marcados a toque de campana, en los que se educaba al mediano estado. Conventuales fueron, en fin, los colegios para hijos de los caciques indios, que asemeja a los albergues y hospicios designados a los hijos de nadie. En estos espacios cerrados fueron convertidos en sujetos que aprendieron a asumir en sus cuerpos y en sus conciencias el valor del orden que más tarde estaban llamados a reproducir en función de la calidad de sus naturalezas y en función también de los méritos alcanzados en su paso por estas manufacturas de la infancia.

Las prácticas y las teorías educativas no sólo contribuyeron a definir la libertad, la cultura y la racionalidad en sentido moderno; produjeron además efectos de diversificación social. En el siglo XVI, los modos de educación presentan finalidades claramente diferenciadas, cumplen funciones sociales diferentes, se dirigen a públicos distintos y dan lugar a prácticas que, si bien en algunos casos pueden aparecer homologables a primera vista, no lo son si se tienen en cuenta los sistemas en los que se integran.

En este estudio se consideran las distintas modalidades educativas —educación del

príncipe, de los nobles, del medio estado y de los pobres— como engranajes diferenciados de un programa político, lo que implica mostrar no sólo como unas se definirían en relación a las otras, sino también dar cuenta de las características peculiares de cada una de ellas: agentes pedagógicos, usuarios, programas, organización del espacio, distribución del tiempo y de las actividades, adquisición de hábitos, etc. Y todo ello con el objeto de recorrer el abanico de las funciones sociales que cumplían y su operatividad en la constitución y reestructuración de los grupos sociales, concediendo una autonomía relativa a los distintos modos de educación para comprender la especificidad de cada uno. Y es que los diferentes rituales educativos han sido diseñados para distinguir a los miembros de los distintos estratos sociales y para evacuar lo social y poner en un primer plano lo individual.

La noción jesuítica de mérito individual fue asumida por otros autores especialmente interesados en promocionar a los miembros del naciente estado intermedio, quienes, a falta de sangre ilustre, podrían alcanzar así puestos de responsabilidad en el gobierno de la República.

La educación de la nobleza reformada no sólo servirá para romper una añeja tradición de armas, sino para convertirla, en gran medida, en la clase dirigente de la nueva sociedad. Por su parte, el estado intermedio se afianza y enquistada en el interior de los aparatos administrativos, sirviéndose de la palanca de la virtud y de las letras. Los pobres vieron cómo las formas de socialización que les fueron asignadas servían fundamentalmente para dividirlos, jerarquizarlos, destruir sus formas de vida, descalificar sus saberes, producir, en suma, un desarraigo cultural.

Se trataba de segregar desde la tierna edad a las diferentes infancias para someterlas a un largo proceso de trabajo material y simbólico, ejercido sobre sus cuerpos y almas, destinado a fabricar hábitos, mentalidades, personalidades e individualidades que integradas en grupos iban a convertir al menos parcialmente en realidad los proyectos del gobierno. Pero a diferencia de las medidas tiránicas o del ejercicio despótico del poder los modos de educación que se

fraguaron en la España de la Contrarreforma fueron amalgamados en el interior de una maquiavélica política de pacificación. Política amorosa, desinteresada, racional; política tutelar destinada a hacer libres a los súbditos, y tanto más libres cuanto más respetuosos fueren con las leyes de Dios y de los hombres.

A. F. A.

Varios ponentes, *La política universitaria española en relación con los estudiantes extranjeros*, Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1983, 142 págs.

El problema que este libro plantea e intenta resolver es el del estancamiento e incluso descenso del número de estudiantes extranjeros en las universidades españolas, con el consiguiente parón a la expansión e influencia de la cultura y la economía españolas en el resto del mundo.

El título de la obra hace referencia precisamente a la necesidad de una política clara, homogénea y actual en este tema, en cierto modo relegado a un plano secundario, dados los graves problemas que ya de por sí afectan a la universidad española para hacerse cargo de los propios estudiantes españoles. Se trata, pues, en primer lugar, de establecer la verdadera importancia de este tema, citando como argumentos los siguientes:

- La afluencia de estudiantes extranjeros ha sido desde siempre una característica fundamental de las universidades con mayor prestigio.
- Supone el enriquecimiento del quehacer universitario al permitir la relación intelectual entre personas con formación y preocupaciones muy diversas.
- Es, además, un vehículo de expansión de la cultura y las actividades económicas y empresariales españolas en el extranjero.

En la actualidad, y dada la masificación y la competitividad a la que ha llegado la

Universidad en general, el hecho de que afluyan muchos estudiantes extranjeros a una en particular puede deberse a la calidad de su enseñanza o bien, a una mayor acilidat para adquirir un título de difícil acceso en el país de origen.

Cuando, como en el caso de España, el número de estudiantes extranjeros desciende, puede deberse a dos causas: bien a la pérdida de prestigio de nuestras universidades en el exterior, o bien a la existencia de obstáculos para el acceso de los estudiantes extranjeros a las mismas.

Como punto de referencia, el libro plantea la situación existente en otros países europeos, tema abordado por los profesores Christian Winter, Alan Smith y Andris Barblan.

En la República Federal Alemana, país con gran afluencia de estudiantes extranjeros, el factor a destacar es la autonomía con que cada Universidad se plantea el problema, y así, mientras que unas tratan de ofrecer el máximo de facilidades para la adaptación de los estudiantes extranjeros (cursos de idioma alemán, eficaces tutorías, elaboración de presupuestos especiales, búsqueda de alojamiento adecuado...), otras se limitan a implantar pruebas de ingreso cada vez más exigentes. La crisis económica hace que, en general, se potencien los estudios de especialización y posgraduación, de menor coste social y de igual eficacia en la obtención de réditos de influencia política y económica en los países de origen de dichos estudiantes.

En Bélgica, la política a la que se tiende es la de poner trabas para detener la avalancha de estudiantes de otros países europeos que acuden allí por no haber superado las pruebas de acceso en su propio país. Se favorece así el acceso de estudiantes procedentes de países menos desarrollados económicamente. Es decir, se realiza una diferenciación de los alumnos por su origen geográfico. Al igual que en Alemania, se favorece también el acceso para estudios de especialización o doctorado. Existe además una política de asimilación de los hijos de emigrantes —en algunos países receptores europeos se estima que constituyen entre un 25 y un 33 por 100 de la comunidad de estudiantes extranjeros— al mismo status que el de los estudiantes del propio país.

En líneas generales, las universidades de un país atraen a los estudiantes de otros países menos desarrollados económicamente o con los que les unen lazos históricos (por lo común, de tipo colonial). Al mismo tiempo, envían a sus propios estudiantes a universidades de países más industrializados. En Europa esto se traduce en un flujo de estudiantes de la periferia hacia el centro. Si una universidad de la zona periférica de Europa, como es el caso de España, desea atraer estudiantes extranjeros, debe tomar medidas de incitación. España no tiene el problema de la lengua, como lo tienen, por ejemplo, las universidades escandinavas, ya que la influencia cultural del español está en alza. Se trata más bien de un problema de imagen. Por ello, la política española en relación con los estudiantes extranjeros debe hacer hincapié en la calidad de su universidad.

La perspectiva que sobre el tema tiene la administración pública española es tratada por Carlos Abella Ramallo, del Ministerio de Asuntos Exteriores, y por Francisco Utray Sardá, del Instituto Hispano-Arabe de Cultura. Las causas señaladas por ellos del descenso en el número de estudiantes extranjeros, especialmente árabes e hispanoamericanos, en nuestro país son:

- Creación de disciplinas especializadas en sus propios países que antes no tenían.
- Descenso de la fama de la enseñanza de nuestra Universidad.
- Elevación del coste de vida en España.
- Disminución, e incluso desaparición, de las becas destinadas a estudiantes iberoamericanos.
- Implantación de las pruebas de acceso a la Universidad basadas en el COU y el Bachillerato españoles, sin tener en cuenta la diferente preparación con la que acceden los estudiantes extranjeros.
- Dificultades extremadas para lograr convalidaciones de estudios realizados en el extranjero.
- Insuficiencia legislativa española sobre el status de los súbditos extranjeros.

- «Numerus clausus» en algunas facultades, especialmente las de medicina.

Las posibles soluciones que proponen al respecto son:

- Replanteamiento de las pruebas de selectividad, teniendo en cuenta para los estudiantes extranjeros los planes de estudio que hayan seguido en sus respectivos países de procedencia.
- Información segura, fácil y clara a los estudiantes y a las representaciones españolas en el exterior.
- Establecer un cupo de admisión reservado especialmente para los estudiantes iberoamericanos y árabes.
- Elaborar un sistema más ágil de convalidaciones y facilitar el acceso directo para estudios de especialización y doctorado a los estudiantes en posesión de títulos universitarios extranjeros.
- Incremento del número de becas.
- Facilitar el aprendizaje del español para aquellos estudiantes cuya lengua nativa no sea ésta (principalmente los árabes).

El caso especial de los estudiantes iberoamericanos es objeto de dos ponencias por parte de Guillermo Lohmann Villena, de la Oficina de Educación Iberoamericana. Ambos apuntan causas y remedios similares a los ya señalados anteriormente, aunque, claro está, aportando datos más específicos del colectivo del que se ocupan.

En cuanto a las propias universidades españolas, el texto de Guillermo Jiménez Sánchez, rector de la Universidad de Sevilla, hace hincapié en los mismos problemas y sus posibles soluciones ya tratadas con anterioridad. Señala, además, la necesidad de facilitar el acceso de estudiantes extranjeros no sólo a los niveles universitarios, sino también a otro tipo de enseñanzas que no exijan la previa obtención de una licenciatura. También propone la creación de cursos o ciclos de enseñanzas especiales que acrediten una titulación similar al «master» de los países anglosajones, así como la necesidad de aprovechar el apoyo de instituciones o corporaciones académicas o culturales de países amigos, suscribiendo convenios de asistencia mutua.

Antonio Bonet Correa, de la Universidad Complutense de Madrid, explica en su ponencia las funciones que desarrolla el Departamento de Relaciones Internacionales de dicha Universidad. Subraya el hecho de que, dado que éstas son múltiples y heterogéneas, muchas veces el Departamento se encuentra desbordado por problemas que serían más bien responsabilidad y competencia de alta política de Estado.

Las posibilidades más originales planteadas desde dentro de la propia Universidad son las que ofrece la UNED, dada su peculiar estructura educativa. Como señala Alberto Bercovitz Rodríguez Cano, vicerrector de la UNED, en su ponencia, esta Universidad es la única en España que puede tener alumnos en el extranjero y crear centros filiales o asociados fuera del territorio nacional. Esto se está haciendo ya, aunque todavía dentro de unos límites modestos. El hecho de que un estudiante extranjero pueda estudiar en su país una carrera universitaria española abre un sinfín de posibilidades.

La opinión de la empresa española está representada en el libro por José María Canal Montañés, de Dragados y Construcciones; Antonio Cendán Blanco, de Tecniberia, y Ricardo Lovelace, del Banco Exterior de España. El primero de ellos propone como medios que debe poseer una política cultural de España en el extranjero los siguientes:

- Potenciación de las oficinas culturales.
- Creación de colegios españoles.
- Incremento de becas y eficacia en el seguimiento de los becarios.
- Favorecer intercambios.
- Homologar y simplificar convalidaciones.
- En el campo específico de la empresa, apoyo a las áreas de estudios de mayor impacto en el campo empresarial.

Señala, además, la importancia que tiene para la influencia de España en otros países el hecho de que sus cuadros directivos se hallan formado aquí. El segundo añade a esta idea la gran ventaja que supone el conocimiento real de las empresas españo-

las por parte de estos futuros cuadros directivos. El conocimiento supone confianza, y la confianza, éxitos para nuestras empresas en el mercado internacional. El tercero destaca, además de estas ideas de índole comercial y económica, las ventajas que nuestro país puede ofrecer como atractivo para aumentar el número de estudiantes extranjeros. La primera de ellas es la lengua, común a tantos otros países y personas. La segunda, el hecho de ser España un país económicamente intermedio. Esto supone el poder ofrecer un buen nivel de enseñanza y el fortalecimiento de unas relaciones económicas y culturales que no supondrán nunca el peligro de colonización y dominio económico y político que pueden ofrecer las grandes potencias.

El libro es una recopilación de las conferencias y ponencias desarrolladas en el seminario que con su mismo título se celebró durante los días 3 y 4 de mayo de 1982 en Segovia, organizado por la Fundación Empresa Pública.

C. G. S.

Estudiante universitario, *Orientación, información, futuro*, Ministerio de Educación y Ciencia, con la colaboración de la Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1984.

Todas las personas, desde los primeros años de su vida, se ven frecuentemente en situaciones en las cuales deben tomar una decisión. La frecuencia y la importancia de las decisiones que deben ser tomadas varían enormemente. Los estudiantes que terminan sus estudios de enseñanza media se enfrentan a una decisión de gran importancia para su futuro: elegir los estudios que van a seguir. La adaptación ocupacional es uno de los principales aspectos de la adaptación general a la vida. Cuando se elige una profesión, cada individuo está, hasta cierto punto, seleccionando aquellas técnicas de adaptación, formas de vida y funciones que mejor congenian con él.

Este libro quiere ayudar a realizar esta elección. Es un libro orientativo e informativo, y es inevitablemente incompleto. En un tema tan complejo en el que están implicados tantos factores no hay normas ni

indicaciones que aseguren el éxito de la elección, pero sí se puede ayudar a realizar una elección más fundada invitando a reflexionar sobre una serie de puntos que deben tomarse en cuenta.

El libro está dividido en cuatro partes. La primera se centra en el consejo vocacional y educativo, las otras tres son informativas.

En la primera parte se tocan brevemente las ideas fundamentales sobre el problema de la vocación y cómo ésta constituye la base de nuestra elección de carrera. Se analiza cómo el éxito vocacional depende de una serie de factores (aptitudes intelectuales, intereses profesionales o preferencias, personalidad) y cómo hay una serie de aspectos que están relacionados con una mayor probabilidad de obtener satisfacciones profesionales.

La segunda parte describe la situación actual de las carreras, sus características y las tendencias de su evolución hasta el momento actual. Analiza las distintas características de los estudios superiores no universitarios y de los estudios universitarios superiores, y dentro de estos últimos los estudios de ciclo único (Escuelas universitarias) y los de dos ciclos (Facultades y Escuelas técnicas). Dedicada especial atención al número de alumnos matriculados en las distintas facultades y escuelas, cómo evoluciona esta matrícula y qué situación encuentran los que se gradúan en ellas. Se recalcan las ventajas de las Escuelas universitarias, quizá de una forma excesiva.

La tercera parte ofrece una panorámica de las perspectivas profesionales y de empleo de los titulados superiores, su situación de empleo actual, cuántos trabajan, en qué y quiénes no tienen empleo. Siguen consideraciones sobre la dificultad de predecir el futuro y se aportan estudios sobre las tendencias previsibles desde el momento actual, las transformaciones tecnológicas que se esperan según diversos informes americanos y europeos y cómo éstas afectarán a los distintos sectores. También se analiza hacia qué campos y titulaciones parece previsible que se orienten las demandas profesionales.

En la última parte del libro se dan una serie de informaciones básicas sobre los es-

tudios universitarios, muy completa y de gran utilidad para el futuro estudiante. En primer lugar, aparece una relación de todos los centros de la universidad española, acompañados de las direcciones correspondientes. También se da información de tipo general sobre acceso a la Universidad, becas y ayudas al estudio, matrículas, seguro escolar, colegios mayores, etc. Por último, se dan una serie de direcciones de interés general, como son las direcciones del Ministe-

rio de Educación y Ciencia relacionadas con los estudios universitarios, corporaciones profesionales, colegios mayores, oficinas de información juvenil, etc.

Aparece, en resumen, como un libro informativo más que orientativo, lo que no deja de ser útil para moverse en esos momentos difíciles de la elección profesional.

L. P.