

R E S E Ñ A S D E L I B R O S

Ortón, A., *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madrid, MEC-Morata, 190, 222 pp., Bibliograf., pp. 210-216.

Esta obra aborda, de forma muy clara, la fundamentación y la práctica de la enseñanza de las matemáticas en Primaria y Secundaria. Es un notable esfuerzo por poner de manifiesto la interacción entre la teoría psicopedagógica y los problemas cotidianos del aula, los interrogantes clásicos de la enseñanza y las tentativas de solución. En sus cortos e intensos Capítulos, la obra se aproxima al trabajo de los profesores de esta materia, al tratamiento de contenidos concretos y a su aprendizaje por los alumnos.

La obra es de atractiva y fácil lectura. En cada capítulo, se propone una casuística, hay una interpretación y unas breves conclusiones orientativas. Su estilo es interrogativo, como lo muestra su índice. Se sintetizan los diferentes argumentos, fundamentalmente psicológicos, y se ponen en discusión.

El texto se puede comprender con conocimientos psicopedagógicos elementales. Sus capítulos son ricos en ideas, con muchas citas. También deja un amplio margen para la reflexión. Se acompañan de ejemplos sencillos y cuestiones para debate en todo el libro. En algunos momentos, tiene un claro deseo de polemizar (papel de la memoria, falta de conocimientos previos en conceptos matemáti-

cos básicos, diferencias interculturales en el aprendizaje de las matemáticas).

Al final de cada capítulo hay una actualizada selección bibliográfica, así como algunas cuestiones para debatir. Se presenta una completa reseña bibliográfica al final. En ambas se indican las obras ya traducidas al castellano.

El autor pretende provocar la reflexión sobre la práctica y proporcionar vías de estudio y profundización. Hace patente la importancia de una fundamentación teórica para mejorar el ejercicio de la enseñanza. Tiene una clara y fuerte influencia de la psicología cognitiva. Se trata de una serie de preguntas sobre la posibilidad de adecuar la lógica de las matemáticas a la forma en que aprenden los niños. Para ello ofrece un apoyo teórico básico de psicología aplicada. Incluye los estudios de los clásicos (Gagne, Piaget, Bruner, Ausubel) y de sus discípulos en este campo de estudio. El autor resalta las limitaciones del conductismo en la explicación del aprendizaje de las matemáticas. Al final, recomienda un planteamiento ecléctico en la organización del trabajo en el aula, que recoge aplicaciones de los grandes modelos que se han discutido.

En el desarrollo de la obra, Orton se plantea la necesidad de la fundamentación teórica en el trabajo de los docentes (Capítulo I).

Hace referencia a las características de la materia de enseñanza, las matemáticas, y a la necesidad de conocer bien a los que aprenden, los alumnos, sus conocimientos previos y dificultades, mediante la observación.

En los Capítulos centrales se aproxima a diferentes teorías que han guiado esta enseñanza. Relaciona las exigencias cognitivas, el descubrimiento, el rendimiento, la memoria, la cultura local y el lenguaje con los contenidos matemáticos, para procurar un aprendizaje significativo. Pretende que se mejore su cantidad y calidad y se dé respuesta a las dificultades que surgen en la enseñanza. Para la búsqueda de esta relación, en los Capítulos II a VI presenta las premisas de las diferentes corrientes psicológicas y sus investigaciones sobre el aprendizaje de las matemáticas. Trata de pasada importantes corrientes psicológicas, como la de procesamiento de la información. Profundiza en las manifestaciones y dificultades del aprendizaje, deteniéndose en tres aspectos elementales de los contenidos matemáticos, valor posicional, razón y proporción y mecánica. Presta detenida atención al aprendizaje de conceptos y al papel de la memoria. Revisa los planteamientos de enseñanza jerarquizada, y los contrasta con los que conciben al profesor como facilitador. En este sentido, tiene importancia el análisis de las actividades de clase.

Los siguientes capítulos están dedicados al rendimiento (Capítulo VII) y a las matemáticas como lenguaje formalizado (Capítulo VIII).

En los Capítulos finales presenta diferentes líneas de investigación sobre el aprendizaje en general y de la didáctica de las matemáticas (Capítulo IX), y en el último (Capítulo X) propone un modelo sintético, ecléctico según el autor, de enseñar matemáticas, en el que el aprendizaje activo tiene especial relevancia.

Se trata, pues, de una aproximación entre la teoría y la práctica en la escuela, sin intermediarios. Lejos de una militancia en un postulado psicológico concreto, se discute la forma en que sus descubrimientos han contribuido a mejorar la enseñanza. La explicación sobre el aprendizaje de las matemáticas es

aún insuficiente. La obra sintetiza lo que se conoce. Aporta un marco conceptual excelente y contrastado que es necesario dominar, al menos para ir más allá de una respuesta a los interrogantes clásicos de estas enseñanzas. Sin embargo, aún hay que desarrollar y comprobar distintas derivaciones de estas teorías. Es por ello importante discutir lo que ya sabemos, así como incorporar a este conocimiento la observación y la reflexión sobre la práctica de los años de docencia de profesores españoles.

La aplicatividad de esta concepción del trabajo docente es observable. Es muy notable su ejemplificación con actividades; materiales didácticos, poco conocidos en nuestro entorno; y mejoras en los textos.

En definitiva, de esta lectura cabe inducir que el ejercicio docente puede utilizar algunos apoyos psicopedagógicos. De esta manera, es posible superar la falta de desarrollo de la enseñanza, donde el maestro puede aprender desde la reflexión sobre su práctica, y mejorar atendiendo una teoría vivenciada. Aunque esta reivindicación tiene implicaciones profesionales, conviene insistir al menos en que este esfuerzo necesita de nuevas y concretas investigaciones para aclarar zonas en sombra de la forma en que los alumnos aprenden.

Joaquín Paredes Labra

Walker, R., *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata, 1989, 238 pp.

Durante los últimos diez años hemos asistido a la concreción de las propuestas del movimiento británico de Reforma del Currículo. Los intentos de la bibliografía reciente por hacer comprensible la concepción de la enseñanza, las escuelas y los profesores han tenido diverso éxito. Mayores dificultades ha tenido la introducción de métodos de investigación aplicada en la práctica del profesor.

En este sentido, la obra de Walker que comentamos va a ser de gran utilidad porque

puede tener repercusiones sobre los conceptos clave enunciados. Para ello propone la adopción por el profesor de la investigación. Su propósito es doble: presentar un *practicum* de investigación aplicada que analiza al tiempo diversas líneas de investigación sobre formación del profesorado.

En el fondo, se trata de animar a los docentes a investigar en su aula con plena conciencia de los métodos que asumen, así como hacerles llegar la teoría que subyace a los mismos. Este propósito divulgativo está presente en la obra, un manual escrito de forma sencilla y amena. Aporta ejemplos abundantes, resúmenes en cada capítulo, muchos materiales e instrumentos de investigación y una bibliografía imprescindible (buena parte de ella ya traducida al castellano). Todo ello sin perder el rigor científico, ni abandonar un tono crítico e incisivo en su argumentación.

El método de investigación presentado hace llegar técnicas e instrumentos comentados, a los que pueden remitirse tanto los investigadores más experimentados como los profesores que deseen introducirse en estas tareas. Tras este método hay una propuesta reivindicativa de profesionalización docente. El autor propone que sean los propios docentes quienes analicen lo que ocurre en el aula y lo pongan en práctica.

Para ello, se revisan los problemas de la investigación realizada por los profesores en el seno de la escuela (Capítulo I) y son puestos en discusión todos los pasos del procedimiento investigador (Capítulos II a V). La obra concluye con diversas estrategias para hacer posible la integración de esta propuesta investigadora (Capítulo VI).

En el Capítulo I se analizan los orígenes de la integración en las tareas docentes de la investigación como parte constituyente del trabajo del maestro. La tradición educativa ha relegado a expertos la reflexión sobre la enseñanza. Frente a esta tradición, la obra aporta la de los países anglosajones. Para su movimiento de Reforma Curricular, la investigación constituye el centro de las tareas del profesor, y es equiparable a la evaluación y a la propia reflexión para la acción. Los equipos

docentes deberían tener autonomía suficiente para elaborar sus prácticas, en las que se incluiría la capacidad de diagnosticar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo se tratan los problemas clásicos de la epistemología de las Ciencias Sociales, como una fundamentación que el maestro necesita conocer y que va a iluminar su trabajo.

En los Capítulos centrales se valora el procedimiento de obtención y tratamiento de la información que ofrece el aula. En este sentido, el autor hace notar cómo la posesión y el manejo de la información han otorgado históricamente cierto poder dentro de la institución educativa.

En el Capítulo III, sobre métodos, cuestiones y problemas, y en el Capítulo IV, sobre técnicas, se revisan distintos análisis sobre los primeros y se presenta una amplia descripción de las últimas. La obra valora las ventajas e inconvenientes del método y de los instrumentos elegidos. Tal elección tiene implicaciones en la construcción real de un conocimiento ampliado y compartido con otros investigadores-maestros, en aras de hacer llegar una información plena a la comunidad educativa. También aparecen diversas aportaciones para enriquecer las variadas técnicas de observación participante. La aridez de esta temática es tratada al tiempo con claridad y amenidad, poco frecuentes en obras similares. Hay numerosos ejemplos comparativos relativos a situaciones frecuentes en el aula. En el Capítulo V se describen los problemas latentes al tratamiento de los datos y a la presentación de la información obtenida en las investigaciones.

El Capítulo VI sobre formación de una comunidad de usuarios entendidos es un conjunto de propuestas sobre la relación entre investigador y participantes en la investigación. Se trata de una solución intermedia entre la omnipresencia de la investigación tradicional y lo que supondría ignorarla. En la obra se propone la adecuación de los métodos al contexto y al investigador (el maestro), sin perder la dosis de eficacia que el esfuerzo de indagación ordenada puede reportar. Tales reflexiones valen tanto para las administraciones educativas como para los formado-

res de maestros que se preocupen por que el trabajo del docente sea parte importante de la escuela. Se proponen también diversas estrategias para contrarrestar los desánimos, las autolimitaciones y los obstáculos.

De esta forma, la obra de Walker procura un acercamiento de todos los docentes a la investigación. Su lectura puede sugerir al investigador dudas y lagunas enriquecedoras. Sin embargo, hay que hacer notar que el paradigma de investigación-acción viene acusando cierto agotamiento en su extensión a otros ámbitos geográficos distintos del anglosajón. Con todo, vale su reivindicación de la investigación aplicada. Se trata de una tarea que les es propia y necesaria, el modo de mejorar la enseñanza. Y es una tarea consustancial a lo que en algún momento de la historia otros docentes no supieron sistematizar ni defender de la especialización. En estos momentos se está esgrimiendo como necesaria para la defensa del estatuto profesional docente. De fondo están las nuevas contribuciones para la discusión de las competencias y beneficios de los que investigan, de los que son investigados y de los que hacen investigación; en definitiva, de todos aquellos que constituyen una comunidad educativa, a veces no bien avenida, sobre todo cuando son puestas al descubierto sus contradicciones.

En definitiva, una obra clásica para la iniciación en la investigación educativa en una línea concreta, con abundantes y recientes referencias bibliográficas para ampliar, y con carácter divulgativo. Se pretende propiciar la profesionalización de los docentes y no se ahorran aquellos interrogantes necesarios para todo formador de docentes y para todo maestro.

Joaquín Paredes Labra

Garrido Genovés, V., *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona, CEAC, 1989.

Se nos presenta este libro como una obra que ofrece al profesional algunos de los conceptos y procesos más destacados desde el

punto de vista del diagnóstico, prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil. En él se señalan las vías más adecuadas que se han de recorrer para dar una respuesta pedagógica correcta.

Se ocupa el autor de tres grandes áreas: diagnóstico/evaluación, prevención y tratamiento, tratando con especial hincapié la primera de ellas al considerarla como un proceso fundamental para la tarea pedagógica con el menor. Parte de los capítulos 1, 4, 5 y 6 se dedican a este tema.

El capítulo primero se diferencia en dos partes; una primera que nos aproxima a lo que supone el diagnóstico de la delincuencia y una segunda en la cual se nos presentan varios modelos de comprensión de la conducta desviada: Biológico, Psicodinámico-intrapsíquico, Conductual, Humanista y Sociocultural. Una vez hecha una breve presentación de estos modelos se une la perspectiva social e individual en el modelo ecológico-conductual que es por el que aboga el autor.

El segundo («La predicción de la delincuencia») y tercer capítulo («La prevención de la delincuencia») están muy vinculados ya que se considera a lo largo de toda la obra que la prevención de la delincuencia ha de pasar por una buena predicción de la misma, estando los dos procesos estrechamente unidos. La prevención se trata en dos ámbitos: escolar y familiar y se decanta por la complementación de una prevención estructural e individual.

En el siguiente capítulo se analizan con cierto detenimiento los pasos y modelos más básicos del diagnóstico y la evaluación. En él hay un amplio apartado dedicado a la selección de procedimientos de evaluación específicos que se realizarán en función de:

- La orientación teórica del investigador.
- El propósito de la evaluación.
- Los recursos disponibles.
- Los agentes y ubicación del programa de tratamiento.

De las distintas orientaciones teóricas sobre la evaluación presentadas se hace una modificación de la perspectiva empírica de Achenbach (1987) denominándola «perspectiva empírica/integrada» (Garrido, 1988) presentándola como la fundamentación más idónea en la que basar la generalidad del proceso evaluativo en el área de los menores marginados.

En el capítulo 5, referido al programa educativo individualizado, se apunta la necesidad de que el sistema de tratamiento sea integrado, suponiendo la acción coordinada de los recursos existentes en una comunidad, susceptibles de participar en la tarea reeducativa que han de compartir una misma filosofía de acción. Se nos presenta también en este apartado la organización y el procedimiento de la evaluación.

En el siguiente capítulo se recogen algunos procedimientos de evaluación incluidos en las Listas de Comprobación y Escalas de Calificación como instrumentos de observación indirecta. Algunas de éstas son:

- Escala de Problemas de Conducta de Achenbach (Forma para los padres; cuatro-dieciséis años).
- Escala de Problemas de Conducta de Achenbach (Forma para el profesor).
- Batería de Socialización, forma para el profesor y padres, de Silva y Martorell (seis-quince años).
- Listas de Comprobación en distintos contextos, de Brown y Christie.

Se concluye este capítulo 6 con algunas apreciaciones sobre el modo de complementar las listas de comprobación o las escalas de estimación.

El apartado dedicado a fundamentos para una pedagogía correccional expone algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre la naturaleza de la misma. Se apunta la idea de la pedagogía correccional como parte de la pedagogía social cuyo objeto es la conducta delictiva y se nos presenta al pedagogo correccional como un profesional con una

orientación claramente intervencionista. Se destaca también la necesidad de que este profesional posea una orientación prescriptiva y se unan en él la teoría y la praxis.

Finalmente y previo a las conclusiones del autor se trata «El modelo cognitivo de tratamiento y su aplicación a delinquentes españoles». Los elementos básicos que describen este modelo son:

- Las técnicas más efectivas son aquellas que producen un desarrollo en la cognición interpersonal del delincuente.
- Estas técnicas a emplear han de tener un denominador común: orientación educativa.
- Permite la utilización de un programa integrado y comprensivo de intervención.

Una vez presentados los parámetros de este modelo cognitivo se nos presentan algunas experiencias en España de centros que han aplicado dicho modelo. Estas experiencias apuntan hacia un futuro optimista dados los resultados que propicia este tratamiento.

Como parte final de la obra, el autor nos presenta una serie de *CONCLUSIONES* que podríamos resumir del siguiente modo:

1. *El psicoanálisis tiene poco que ofrecer en la prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil.*
2. *Es factible predecir grupos de riesgo; ello unido al establecimiento de programas de prevención, abre un camino esperanzador en la pedagogía de la delincuencia.*
3. *Establecer programas basados en la educación para la competencia social, es la mejor estrategia preventiva para los menores pre-delinquentes.*
4. *El diagnóstico no puede estar separado de la intervención.*
5. *El modelo empírico/integrado se nos presenta como el más útil para la recogida de información.*
6. *La elaboración de hipótesis debe realizarse dentro del modelo ecológico/conductual.*

Los apéndices 1, 2 y 3 nos ofrecen algunas ilustraciones de Programas de Educación In-

dividualizada así como ejemplos de la Escala de problemas de conducta en niños (Achenbach) y Listas de comprobación de la conducta del niño/joven en distintos aspectos.

Concluir diciendo que se inserta esta obra en la línea que el autor viene siguiendo desde el año 1982 con sucesivas publicaciones todas ellas dentro del marco de la delincuencia juvenil y social, línea ésta que sin duda ocupa una parte dentro del campo de la Pedagogía Social.

María José Fernández Galleguillos

Tann, C. S., *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid, Morata-MEC, 1990, 217 pp.

Obra que pone de manifiesto el trabajo que se viene llevando a cabo en las escuelas primarias británicas; el trabajo por tópicos («topics») o por unidades didácticas globalizadas. Está basada en las ideas de J. Swift y J. Dewey acerca del aprendizaje activo, investigador y autónomo, ideas que fueron incorporadas y legitimadas por el informe Plowden (Cace, 1967).

El libro se presenta dividido en tres partes. La primera muestra un marco teórico para el trabajo por unidades didácticas en la enseñanza primaria, procurando proporcionar unas líneas iniciales que faciliten el análisis y comprensión de cómo puede plantearse el «trabajo temático» que aparece definido de forma amplia, dando cabida al enfoque del aprendizaje centrado en las preocupaciones de los niños y haciendo del «control» una actividad compartida de incuestionable valor didáctico. Por eso abarca una gran variedad de contenidos, contextos, objetivos, procesos y presentaciones. No puede definirse en términos prefijados de currículum u organización; se trata, más bien, de una forma de aprender y de un modo de enseñar. En este marco, la labor que ha de desempeñar el profesor se halla muy cercana a la defendida por Elliot (1990) por ser esencial, para los docen-

tes, compartir sus formas de entender qué hay que enseñar, cómo enseñarlo, por qué y con qué resultados. Así como reflexionar y anotar las propias acciones.

En la segunda parte se presentan ocho estudios de casos que constituyen ejemplos extraídos de todo el ámbito de la enseñanza primaria y procedentes de todas las áreas curriculares. Así mismo, los estudios de casos ilustran diferentes contextos de organización —individuales, de grupo y de clase—, diferentes tipos de trabajo —basados en intereses, conceptos o en resolución de problemas—. Pues bien, de estos estudios se derivan las siguientes características comunes:

1. Utilizan la «tormenta de ideas» como punto de partida.

2. Proporcionan a los niños estímulos para que centren de forma conveniente sus investigaciones a través del planteamiento de cuestiones a las que quieren encontrar respuestas.

3. Aumentan la motivación e interés de los niños responsabilizándoles de la planificación y desarrollo del trabajo en contextos reales.

4. Destaca la importancia de dejar a tiempo para que los niños maduren sus ideas, para que cometan errores, se discutan los criterios que han de seguirse y se elaboren planes posteriores.

5. El centro de interés se sitúa en los procesos de aprendizaje con independencia del área, y en especial, en la toma de conciencia de técnicas y estrategias transferibles, es decir, obtención, registro, utilización y presentación de información.

6. Se intenta que los alumnos tomen conciencia del valor de la evaluación o estimación de logros. Se propone la supervisión y recogida de información en hojas registro del perfil de aprovechamiento de cada alumno.

El diálogo y la constante evaluación crítica que se realiza a través del trabajo temático se considera una forma esencial de implicar a

los niños en su propio aprendizaje. De este modo aprenden a identificar y articular las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y se hacen conscientes de las estrategias que utilizan para aprender a aprender.

La última parte examina la necesidad que las escuelas tienen de revisar su normativa y su práctica acerca del trabajo por unidades didácticas. Se precisa una normativa flexible y abierta, capaz de albergar diferentes modos de enseñar contenidos diversos, así como una fuerte actividad conjunta del equipo docente con el fin de que todos los miembros del claustro conozcan los objetivos y favorezcan el continuo progreso de los alumnos. Exige mucha imaginación y preparación por parte de los profesores. Se hace preciso analizar con la mayor exactitud lo que sucede dentro de cada aula, se subrayan formas alternativas de llevar a cabo la «investigación-acción» y se hacen sugerencias sobre centros de interés y sobre la utilidad de las observaciones y notas. El análisis y articulación de lo que sucede en el aula son de gran ayuda para establecer marcos comunes de aspiraciones y objetivos en términos de técnicas, actitudes, conceptos y conocimientos.

Dada la relevancia del desarrollo de actitudes y valores positivos hacia nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos, se dedica el último capítulo a su transmisión a través del trabajo por unidades didácticas.

En conjunto, la obra, escrita por diversos autores-colaboradores, toca dos temas de actualidad; la autoevaluación, tanto del profesor como del alumno, y la necesidad de revisar y actualizar, constantemente, el currículum de la enseñanza primaria respetando la máxima de Easen (1985): los profesores y sus métodos y actitudes no pueden ser transformados por agentes externos, sino sólo por ellos mismos cuando aprecian la necesidad de esos cambios.

Carmuca Gómez Bueno

Carr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación* (Intr. de S. Kemmis). Barcelona, Laertes, 1990.

La teoría crítica (sociopolítica) de la educación está adquiriendo —por diversas razones— en los últimos años una fuerza en los análisis de los fenómenos educativos, hasta el punto de llegar a convertirse en un enfoque articulador e integrador de otras perspectivas. Si bien tiene componentes muy dispares (movimiento reconceptualizador del *currículum*, «nueva sociología de la educación», análisis neomarxistas, «teoría crítica» de la Escuela de Frankfurt, etc.), en la primera etapa de la década del setenta estuvo muy ligada a explicaciones mecanicistas de la teoría de la reproducción, y por ello mismo incapaz de análisis internos (micropolíticos) de la realidad escolar y, sobre todo, de generar la autoemancipación de los propios agentes escolares de sus determinaciones sociales o prácticas rutinarias. Los últimos análisis de los representantes americanos (Giroux, Apple, Popkewitz, etc.) han tratado de superar el reduccionismo a determinaciones económicas, para orientarlo en la propia transformación de la práctica escolar. Dentro de este enfoque la corriente australiana, con núcleo en la Universidad de Deakin (Kemmis, R. Bates, etc.) y Wilfred Carr en Gran Bretaña, ha sido la que —empleando como plataformas conceptuales la teoría crítica de Habermas en un particular maridaje con la perspectiva neoaristotélica del *currículum* (Schwab, Reid) y la teoría ética (MacIntyre)— mejor ha logrado rescatar los fines emancipatorios y el potencial explicativo de la teoría crítica, presentando hoy un carácter globalizador y holístico, al asumir las aportaciones más recientes de la perspectiva interpretativo-cultural (hermenéutica) y criticar las limitaciones del enfoque técnico-instrumental, dominante en las últimas décadas. La teoría crítica de la educación se presenta, así, como una perspectiva que, recusando un falso objetivismo positivista, incorpora criterios ideológicos, valorativos e históricos, con una visión participativo-colaborativa del conocimiento, dirigido en/para la transformación de la acción.

Disponemos ya en castellano de algunos libros importantes de esta corriente (cfr. Kemmis: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*; Kemmis y MacTaggart: *Cómo planificar la investigación-acción*), y especialmente del texto clave de Carr y Kemmis (*Teoría crítica de la enseñanza*), todos ellos editados en España en 1988, aparte de algunos artículos traducidos. Este libro de Carr viene así, con ensayos muy recientes (la introducción de Kemmis es de 1989 y algunos ensayos de Carr de 1988), a completar y avanzar líneas sobre los análisis ya conocidos. Precedido de una importante introducción de Kemmis, está compuesto por un conjunto de ocho ensayos, agrupados en dos partes («Teoría y práctica de la educación», y «Epistemología de la investigación educativa»), que constituyen los dos ejes nucleares sobre los que han versado los análisis de Carr y Kemmis. En su presentación Kemmis sitúa los principales temas de su enfoque de la teoría crítica, tanto frente al enfoque positivista de la relación teoría-práctica (en su versión conductista o de «ciencia aplicada»), como de la propia recuperación neoaristotélica de «lo práctico» de Schwab y MacIntyre, así como lo que ha supuesto la recepción de Habermas (ampliado aquí con su *opus magna*, *Teoría de la acción comunicativa*) para potenciar los fines emancipatorios de la teoría. Quiero resaltar cómo resulta teóricamente discutible, aunque potente analíticamente, tanto en esta introducción de Kemmis como en posteriores análisis de Carr, el particular maridaje que establecen entre la teoría de los intereses constitutivos de Habermas y la perspectiva neoaristotélica («Habermas se estaba inspirando en Aristóteles para desenmascarar las presuposiciones metateóricas de la ciencia social... Habermas volvía a las nociones de Aristóteles sobre los modos de razonamiento», p. 26), lo que les permite recuperar los enfoques de Schwab y los planteamientos hermenéuticos de Gadamer, y reinterpretar la teoría de los intereses con las distinciones aristotélicas. Y digo «discutible» porque —en el fondo— significa saltar por lo alto la conocida polémica entre Habermas y Gadamer sobre «hermenéutica y crítica de las ideologías», e intentar conjugar los planteamientos ilustrados de Habermas con los aristotélicos de MacIntyre por ejemplo. Aunque reconoce

algunas diferencias (p. 35), sugiero como hipótesis que este maridaje teórico está en la base de la recuperación de la perspectiva hermenéutico-interpretativa por el enfoque crítico; por otro lado su potencial analítico se puede ver, por ejemplo, cuando Carr puede interpretar el enfoque tecnológico de la educación como una infundada transferencia de la esfera de la *praxis* a la *poiesis* aristotélica («La tecnologización consigue que la educación se entienda ahora como una actitud primordialmente instrumental dirigida a fines utilitarios más bien que como una actividad ética orientada hacia fines moralmente deseables», dice Carr, p. 99).

La *primera parte*, dedicada a replantear dialécticamente y con fines emancipatorios la *relación entre teoría y práctica*, está compuesta de cuatro breves ensayos. El enfoque crítico rechaza el uso instrumental de la teoría, ya sea como la determinación de los medios más eficaces para conseguir los resultados deseados (versión tecnológica), como la conceptualización de la práctica escolar como una aplicación prescriptiva «derivada» o «basada» en teorías previas de disciplinas básicas (versión de la práctica como aplicación de teorías), en cuanto que resultan incapaces de superar la separación (*gap*) entre teoría y práctica. Pero también la perspectiva crítica pretende no quedarse en la constatación de la auto-comprensión de los docentes, puesto que puede estar ideológicamente deformada por la tradición o estructura social; ni derivar la teoría de la práctica (acción), como en algunas versiones hermenéuticas (Elliot) de la investigación-acción se ha propuesto. Como señala Carr (pp. 83-84): «Concebida como un proceso de crítica ideológica, la relación entre la teoría y la práctica no es una relación de aplicar la teoría a la práctica; tampoco es un asunto de derivar la teoría de la práctica. Más bien, recobrando la autorreflexión como una categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. La transición no es de teoría a práctica o de práctica a teoría, sino de irracionalidad a racionalidad, de ignorancia y hábito a saber y reflexión».

Una teoría crítico-emancipatoria debe promover, introduciendo criterios normativos (ético-morales), la autorreflexión de los agentes, en contextos colaborativos, sobre la racionalidad de las «teorías» y «creencias» que están en la base de sus prácticas, para generar así una superación crítica y aumentar la autonomía racional de los agentes. Se trata entonces primariamente de someter a una crítica las teorías que los docentes emplean al conceptualizar sus propias prácticas, la teoría transforma la práctica al cambiar las maneras como se vive y comprende la práctica.

La segunda parte, dedicada a proponer (cuatro ensayos) las líneas de la «nueva» epistemología de la investigación educativa, se configura como una alternativa a la epistemología dominante hasta ahora (deudora, con variantes, del empirismo lógico y positivismo), en que —en aras de un falso objetivismo— se trata la educación como un fenómeno natural, pretendiendo producir un saber técnicamente eficaz, objetivo y prescriptivo para la práctica. Dado que la educación no es un fenómeno natural, sino una práctica social histórica y culturalmente contextualizada, no puede ser tratada con una metodología neutral, pretendidamente aséptica, que justamente impide una transformación crítica de la realidad investigada; ni tampoco cifrarse, en un enfoque interpretativo, a la autocomprensión de los agentes, rehusando «reconocer cualquier criterio evaluativo en términos del cual pueda valorarse esta racionalidad» (p. 115). La alternativa crítica en epistemología educativa, como señala Carr en el célebre artículo de 1983 aquí recogido (pp. 107-123, ya traducido y editado en la revista *Investigación en la escuela*, n.º 7, 1989) sobre «¿Puede ser científica la investigación educativa?», propugna una epistemología que sea, a la vez, *crítica* (incorporando modelos éticos superadores de la situación existente), *educativa* (conocimiento *en y para* la educación, no sobre ella) y *científica* (proporcionando criterios racionales de evaluación, con una especificidad propia, distinta de las ciencias naturales). Como señala Carr en el último artículo, que da título al libro, no es un discurso técnico de un saber libre de valores, sino un discurso práctico, «éticamente informado, que genera un saber

acerca de lo que se debería hacer en una particular situación con el fin de dar expresión práctica a valores e ideales educacionales compartidos. Los resultados de semejante discurso no serían, pues, principios teóricos que ha de demostrarse que son correctos, sino juicios prácticos acerca de cómo actuar *educativamente* en una situación práctica específica, juicios que pueden ser defendidos discursivamente y justificados como *educativamente* apropiados a las circunstancias reales a las que se aplican» (pp. 158-59). Esta alternativa supone crear comunidades teóricas, en un contexto colaborativo no jerárquico ni marcado por la división del trabajo, de practicantes educacionales dedicadas al desarrollo racional de su práctica mediante un proceso de argumentación y crítica, en línea con la «comunidad de diálogos» de Habermas.

Esperemos que la progresiva introducción en nuestro medio de este tipo de análisis provoque abandonar en nuestra teoría educativa pretensiones, que todavía perviven, tales como lograr una «tecnología educativa», o meros teoricismos vacíos; pero —sobre todo— sirvan para reenfocar la necesaria contribución y tareas que aún le caben a la teoría educativa, proponiendo líneas de acción para transformar críticamente las prácticas escolares. Finalmente señalar que el libro presenta una aceptable traducción de Joan Godo, y las referencias a las ediciones o traducciones en castellano de las obras citadas siempre que existen.

Antonio Bolívar Botía

Marcelo, C., *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989, 156 pp.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, se ha configurado como un elemento decisivo en los procesos de cambio educativo, conscientes de que —en última instancia del profesorado depende su implementación exitosa. Pero, por otra parte, los modelos instrumentales o técnico-burocrá-

tics anteriores, en que se asigna al profesor el papel de gestor —ejecutor fiel y competente (una vez adquiridas las destrezas adecuadas) de prescripciones externas, y donde las estrategias de formación son un medio instrumental para «adaptar/ajustar» al profesorado a fines ya determinados desde instancias centralizadas, están siendo abandonados o se encuentran en una profunda crisis. Los enfoques individualistas, externos y fragmentados están siendo sustituidos por modelos contextuales (formación en el Centro escolar), colaborativos y reflexivos (véase, por ejemplo, *Actas de Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1990). Ahora que estamos ante un *Plan Marco de Formación del Profesorado* en el contexto de Reforma, un conocimiento de los modelos, líneas de investigación y estrategias de formación del profesorado a nivel internacional es oportuno, porque puede servir no tanto para importar sólo nuevos «demas», como —contráfácticamente— evitar caer en estrategias (por ejemplo, «cursillismo» o reciclaje) que se han mostrado inadecuadas.

El libro que reseñamos del profesor Carlos Marcelo presenta, en una reducida extensión, un amplio panorama y cuadro sinóptico de la profesión docente (principios, modelos, formación inicial y permanente, líneas de investigación y estrategias de formación del profesorado), basándose en la literatura y experiencias a nivel internacional (anglosajón) y nacional. En torno a la Universidad de Sevilla y al ICE de la misma, en la última década, se ha ido constituyendo un grupo de profesores, dirigido por L. M. Villar (véase de este autor, *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990), interesados en la investigación y aplicación de diferentes modelos y estrategias de formación del profesorado, de los que este libro es una muestra elocuente. El profesor C. Marcelo, de sus anteriores investigaciones sobre procesos cognitivos y toma de decisiones (véase, por ejemplo, sus libros *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ceac, 1987, y la edición de *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de

Sevilla, 1988), como base para elaborar propuestas para la formación y perfeccionamiento del profesorado, ha pasado ahora, forzado por la elaboración de su «memoria docente» (de donde procede el libro que reseño), a una visión comprensiva de este campo temático.

Pasando revista, de forma sumaria (de ahí el título de «Introducción»), a las principales cuestiones en torno a la formación del profesorado, se defiende que ésta se presenta hoy como un campo de investigación y actuación práctica, con un cuerpo teórico dotado de sustantividad propia dentro de la investigación didáctica, además de contar con un conjunto de modelos, líneas y estrategias, relacionando algunos de los diversos programas y orientaciones existentes sobre formación del profesorado. Dentro de una concepción global del profesor como un profesional se describen los principios actuales que, superando la «laguna entre dos mundos», deben estar presentes en los programas de formación: continuidad procesual, integración de conocimiento teórico (académico o disciplinar) y conocimiento práctico-pedagógico, isomorfismo entre formación recibida y tipo de educación, orientación hacia la indagación-reflexión, etc. Lógicamente puntos claves de este campo son la «formación inicial» del profesorado y «formación continua» o, mejor, «desarrollo profesional de los profesores», a los que se dedica un capítulo a cada uno. Por el origen del libro se trata, en todas ellas, de presentar un panorama más que defender u optar por una postura personal particular. Referente al capítulo quinto sobre «desarrollo profesional de los profesores», tema sobre el que ha escrito el autor recientemente (cfr. en Medina Rívera, ed. *Didáctica II*, Madrid, UNED, 1990), realiza una conceptualización, los elementos principales que lo conforman, focalizándose, en el desarrollo profesional centrado en la escuela, entendiendo ésta —en una perspectiva actual— como la unidad básica del cambio, pasando breve revista a otras estrategias de desarrollo empleadas (Centros de profesores, cursos y seminarios, formación de formadores, etc.).

En las «líneas de investigación en formación del profesorado» (cap. 6) recoge los prin-

cipales tópicos y líneas de investigación tanto en España como en el campo anglosajón (formadores de profesores, profesores en formación, el *currículum* de formación del profesorado, ambiente de clase, prácticas de enseñanza, supervisión durante las prácticas, iniciación o socialización a la enseñanza). Así, por ejemplo, las investigaciones sobre la incidencia de las prácticas de enseñanza en la formación de los futuros profesores (Zeichner), muestra cómo no siempre comportan un cambio positivo, esta socialización puede significar asimilar la cultura establecida (conservadora) por los profesores-tutores.

El último capítulo se dedica a una revisión y descripción sumaria de las diferentes *estrategias para la formación del profesorado*, todas ellas dependientes de diversas concepciones teóricas y presupuestos sobre la enseñanza en general y sobre la formación del profesorado en particular. Las principales estrategias reseñadas pertenecen a un enfoque tecnológico de la formación del profesorado (laboratorios, microenseñanza, minicursos, supervisión clínica y microsupervisión), aun cuando algunas de estas estrategias —como subraya el autor— puedan utilizarse con enfoques no conductistas: así, la «microenseñanza», usada inicialmente en las décadas sesenta-setenta con un enfoque conductista (adquisición de destrezas o competencias docentes) se está utilizando hoy para procesos cognitivos (toma de decisiones, resolución de problemas) o afectivos. Se señalan también otras estrategias no puramente tecnológico-instrumentales como supervisión de compañeros y *coaching*, simulación, etnografía e investigación-acción. Con todo se echa en falta en este capítulo un acento (y extensión) mayor en metodologías *críticas* en la formación del profesorado en que, acabando con la relación jerárquica entre experto externo y profesor (reproductora, a su vez, de la división del trabajo social), se entiende ésta como un proceso de construcción práctica y colaborativa, contextual (con el propio Centro, ya reseñado en el capítulo 5, brevemente), reflexiva y al servicio de la autotransformación colectiva y crítica de la propia realidad educativa.

En fin, el libro del profesor Marcelo es sumamente útil para quien desee introducirse en las principales líneas teóricas y metodológicas sobre Formación del Profesorado, al tiempo que valioso por la amplia revisión de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el tema, así como por la literatura (bibliografía) amplia del campo reseñada. Este ambicioso objetivo, en el reducido espacio de 156 páginas, tiene como contrapartida poder ofrecer una breve reseña y análisis de los campos, líneas o estrategias apuntadas, por ello se llama «Introducción» al tema.

Antonio Bolívar Botía

Varios, *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Coloquio hispano-francés. Casa de Velázquez y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1.ª edición, marzo 1990, 543 pp.

Acerca de los problemas de cultura y educación en medios populares, la Casa de Velázquez —que sirvió de marco a las reuniones de trabajo— y la UNED, con la colaboración de CIREMIA (Centro Interuniversitario de Investigación sobre la Educación en el Mundo Ibérico e Ibero-Americano, Universidad de Tours) organizaron del 15 al 17 de junio de 1987 un coloquio hispano-francés, reuniendo a historiadores, tanto de los movimientos sociales como de la educación y a hispanistas.

Pues bien, en el presente año acaba de salir a la luz un amplio libro, publicado por la UNED, que no es sino el resultante final del mencionado coloquio. En efecto, junto a una introducción a cargo de Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, se desgranar veintinueve comunicaciones estructurales en cinco bloques, a saber:

- a) Planteamientos, actitudes, demandas.
- b) Estrategias y prácticas.
- c) Prácticas culturales. Productos y consumos.

- d) Formas y lugares de sociabilidad popular.
- e) Obreros e Intelectuales.

En la introducción se analizan con brevedad estos cinco apartados y parte de la «rica discusión» que comportaron, aun cuando con plausible espíritu autocrítico se confiesa que las «confrontaciones deseadas se redujeron sensiblemente».

La temática general que aglutina todos los trabajos presentados es «clases populares, cultura y educación», ubicada cronológicamente en la Restauración y, sobre todo, en la bisagra de los dos siglos, con una incursión en la primera mitad del siglo XIX.

Guereña y Tiana comienzan su introducción planteando que, tal vez, se trata de un nuevo campo histórico por cuanto «la historia socio-cultural de las clases populares en la época contemporánea ha empezado a emerger progresivamente en los últimos diez años».

Efectivamente, la historia social y la historia obrera se ha preocupado más por la historia de los movimientos sociales y de las organizaciones militantes que por las actividades culturales y educativas. Entretanto, la historia de la educación se limitó hasta hace muy poco a estudiar una imagen periclitada y moribunda de la Pedagogía, entendida tradicionalmente en su diacronía como entelequia abstracta con entidad propia, con vocación demiúrgica y soteriológica; así lo denunciábamos en la revista *Témpora*, en 1987. De esta manera, se ofrecía la historia de las corrientes y movimientos pedagógicos o se centraba con exclusividad en la institución escolar. Por su parte, la historia cultural se ciñó también al estudio de producciones literarias y artísticas.

Por consiguiente, estamos de acuerdo con los introductores del libro en que estas comunicaciones pergeñan otro campo histórico que enriquece a los ya existentes.

Afortunadamente, este coloquio hispano-francés se nos muestra como superador de trasnochados esencialismos. En este sentido,

conviene recordar las ideas de Viñao Frago —uno de los participantes— expuestas en su artículo a propósito del tomo III de J. Bowen: «Las historias del pensamiento educativo suelen incluir referencias institucionales políticas o prácticas. Pero lo importante, en ellas, son las obras escritas de las figuras señeras. Personajes... sacados fuera del contexto, cuyas ideas fluyen sin saber ni dónde ni cómo. Cuáles fueron los modos de pensar, las estructuras mentales de los diversos grupos sociales parece no tener importancia. Eso no es pensamiento».

Pues bien, la práctica totalidad de las comunicaciones recopiladas precisamente se preocupan de las estructuras mentales de los diversos grupos sociales y sólo por ese motivo nuestra valoración de entrada ha de ser positiva.

Ahí radica la importancia inicial de las aportaciones de este libro: la superación de la visión tradicional del pensamiento educativo, abrelantada por una imposible asepsia y anclada en una incontaminada superestructura. Los trabajos se insertan en una historia social de la educación —entendida como la práctica de la cultura—, si bien nuestra única duda reside en delimitar si se ha roto con la reinante endeblesz filosófico-político actual.

Expresado de otra manera, nos da la sensación de que, si bien el esencialismo ha sido superado, no todos los trabajos expuestos han sobrepasado el positivismo, la otra cara de la misma moneda. Algunos escritos se asientan en la simple pormenorización de acontecimientos y datos que desvelan con «objetiva» claridad el pasado.

De cualquier forma, en esta aproximación crítica inicial la valoración vuelve a ser harto positiva pues, pese a la heterogeneidad de las aportaciones (se entremezclan la historia nacional con las historias locales, dando lugar a un conjunto en ocasiones poco articulado), hay que reconocer un rasgo común nada despreciable y profundamente enriquecedor: el espíritu pluriideológico y plurimetodológico en la concepción y formas de historiar.

Sin duda, pues, se trata de una serie de aportaciones de incuestionable valor para

historiadores y educadores a quienes se abre un nuevo campo histórico. Por ello, y en aras a la justicia, agradecemos desde estas líneas el inmenso esfuerzo que habrá supuesto la publicación de un libro de estas características.

Mas introduzcámonos en el contenido propiamente dicho de la obra.

Como ya se ha dicho, el primer conjunto de trabajos que configura el libro porta como título general «Planteamientos, actitudes, demandas». Se halla introducido por un estudio de Madeleine Rebérioux que supone una interesante síntesis de las experiencias de educación popular en Francia desde 1830 a 1958; otros autores que se incluyen en este apartado son Jean-René Aymes —que plantea los problemas ideológicos y las realizaciones de la educación popular en España durante la primera mitad del siglo XIX—, José A. Piqueras Arenas que propone con su intensidad analítica habitual la relación entre educación popular y proceso revolucionario español y Manuel Pérez Ledesma que trata la imagen de la sociedad española a fines del siglo XIX. Finaliza este bloque Jean-Louis Guereña con un sustancioso trabajo que versa sobre la demanda popular de educación y la reforma social.

El coloquio, con esta serie de investigaciones, persigue aproximarse a las prácticas y actitudes culturales de los «grupos sociales subalternos». Como se indica en la introducción, «dentro de este proceso la noción de exclusión de los campos culturales dominantes parece central»; por eso resulta importante la noción de apropiación, voluntad y modo de acceder a una cultura dominante y, para ella hay que analizar las formas y el resultado de esta apropiación.

Otra noción que necesita aclaración es la de «educación popular», con el fin de no reducirla meramente a la enseñanza primaria. La «educación popular» se constituye como «el proceso de formación, a distintos niveles de los grupos sociales dominados excluidos del aparato escolar a través de multitud de canales, redes, instituciones».

Sobre todas estas palpitantes cuestiones y desde distintas perspectivas de análisis, este primer bloque de trabajos centra su atención y ofrece aportaciones de indudable interés y calidad.

El segundo conjunto de estudios titulado «Estrategias y prácticas» se halla conformado por las colaboraciones de Aida Terrón que ahonda en las funciones de la escuela en la Asturias industrializada, Alejandro Mayordomo que se centra en la sociedad valenciana de la segunda mitad del siglo XIX, Luis M. Lázaro que también analiza el caso de Valencia en relación a la educación obligatoria en la Restauración, Gómez R. de Castro que se adentra en la conexión existente entre las escuelas católicas privadas y la educación popular, José María Hernández que trabaja las Escuelas de Artes y Oficios en la España interior de la Restauración, y Tiana Ferrer que trata de la educación de adultos en las escuelas públicas de Madrid.

Por consiguiente, aquí se exploran distintas facetas de «educación popular» en la España de la Restauración a través del estudio de instituciones concretas y de estrategias locales. De esta manera, se puede observar en el caso asturiano el encuentro entre los planteamientos patronales de tipo productivista y la demanda obrera de educación, así como la perspectiva social de un grupo de intelectuales reformistas; también se contempla con nitidez la resistencia a la escolarización impuesta que, en el caso valenciano, se lleva a cabo con la obligación del uso de una lengua que no se habla habitualmente o la integración en aparatos de formación en cierta medida paralelos.

En suma, la orientación de la demanda de las clases populares se manifiesta claramente en los estudios presentados, más descriptivos que los del primer bloque pero, sin duda, necesarios.

El tercer apartado versa sobre «Prácticas culturales. Productos y consumos» y consta de cuatro aportaciones realizadas por Jean-François Botrel que estudia la literatura del pueblo en la España contemporánea, Antonio Viñao que, con sólida documentación

como es una constante en este historiador, analiza las Bibliotecas populares (1869-1885), Serge Salaün que plantea lo que él llama género ínfimo: mini-cultura y cultura de las masas, ofreciéndonos un breve pero impactante trabajo. Cierra este bloque José Álvarez Junco que se centra en los rasgos caracterizadores de la cultura política republicana de comienzos de siglo.

Sin duda, todos estos estudios poseen un innegable atractivo porque para conocer las actitudes culturales de los trabajadores y comprender las mentalidades de las masas se necesita de un vasto campo de investigaciones interdisciplinarias que abarcan desde la literatura infantil hasta los ficheros de los libros y de los lectores de las bibliotecas municipales, sindicales o socialistas, pasando por la enseñanza postescolar, los grupos culturales, las asociaciones deportivas, las fiestas, los cafés, las tabernas, etc. Es decir, hace falta una historia de la lectura, el estudio de los lugares de consumo de los productos culturales, las modalidades de presentación de los mismos, etcétera.

El cuarto bloque, bajo el lema «Formas y lugares de sociabilidad popular» queda introducido por Jacques Maurice a través de unas consideraciones preliminares acerca de la sociabilidad en la España contemporánea. También participan Peré Solá que analiza con rigor el modelo asociativo de culturización popular de la Restauración, Manuel Morales que trata las asociaciones obreras de instrucción en Málaga (1892-1919) y Juan Antonio García Fraile que estudia el «Fomento de las Artes» durante la Restauración (1883-1912).

La «sociabilidad popular» y sus formas se constituyen en elemento esencial para el estudio de una historia socio-cultural. Se ha de tener en cuenta no sólo las asociaciones institucionalmente organizadas, tales como centros obreros, círculos de instrucción y recreo, sociedades de socorro mutuo, sino también las formas de sociabilidad informal como la taberna —la otra cara de los Ateneos de los obreros—, la casa, el barrio, las fiestas, los orfeones, etc.

Pues bien, el conjunto de trabajos de este apartado trata, desde distintas perspectivas, el espacio propio del que las organizaciones obreras pretenden dotarse.

El último apartado —constituido por dos estudios— versa sobre el binomio «obreros e intelectuales». Intervienen Carlos Serrano que trabaja sobre el Partido Socialista español y la cultura (1890-1910) y Paul Aubert cuyo artículo se refiere a la cultura e incultura en la España de la Restauración (1909-1923).

En estos dos escritos se observan las relaciones entre intelectuales y movimiento obrero que, en el caso asturiano, se nos muestra como altamente significativo (recuérdese a Altamira, Buylla, Posada, Clarín,...) para una reforma social, para una reforma del Estado que parecía incapaz de reformar la educación. Política y Pedagogía se conforman en un uno unitario y se confunden discurso escolar y discurso sobre la escuela.

La brevedad en una reseña es necesaria y creemos que nos hemos extendido en demasía, aunque las características del presente libro así lo requerían. Si nuestras líneas han dado al lector una idea global de la riqueza investigadora que conlleva esta publicación, nuestro objetivo estará cumplido. Sólo por la autoridad intelectual de la nómina de autores que intervienen en él, nos merece un juicio valorativo de conjunto altamente positivo; las aportaciones, unas con bagaje teórico riguroso, otras más descriptivas, son todas ellas de una calidad incuestionable. Por ello, recomendamos con entusiasmo su lectura a historiadores y educadores de forma muy especial.

Enrique Belenguer Calpe

Tough, J., *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.

Este volumen es fruto de las investigaciones llevadas a cabo en el seno del *Schools Council Communication Skills Project*. Anteriores

a esta obra son otros dos libros: *Listening to Children Talking* y *Talking and Learning*, en los cuales se esbozan los principios que dieron lugar a la obra que ahora se presenta.

El libro aborda el tema de la naturaleza del aprendizaje infantil, del proceso de comunicación y de los objetivos de la educación en el período que va de los siete años a los trece años. Su objetivo ha sido analizar el papel que desempeña el lenguaje en el proceso de comunicación en la escuela, y el aporte que hace la conversación al aprendizaje de los niños.

El texto ofrece material de trabajo a los maestros para que lo empleen de forma autónoma, con sus compañeros de centro o con grupos de zona. Consta de tres partes.

En la Primera Parte, «La conversación y el niño», se aborda el estudio de las influencias que afectan al desarrollo del niño y al uso del lenguaje y se examinan las formas a través de las cuales los profesores pueden reconocer las destrezas y dificultades del niño en la utilización del lenguaje.

Se parte de los conceptos de «comunicación» como «intercambio de significados» y de «lenguaje» como «sistema de signos a través del cual representamos y transmitimos nuestro significado». El libro se ocupa de la conversación de los niños, es decir, se centra en la capacidad del niño para manejar el sistema del lenguaje con el fin de expresar un significado, recurriendo para ello al habla.

Las fuentes teóricas que subyacen a los enfoques reseñados por Tough son tres:

1) *Los trabajos de Piaget sobre las bases fundamentales del aprendizaje del niño*: «El aprendizaje del niño se inicia con la información que obtiene, a través de sus sentidos, acerca de determinados aspectos del mundo que le rodea». Es decir, el pensamiento del niño surge a partir de sus propias acciones.

2) *Los trabajos de Vygotski*: que subrayan la estrecha relación que hay entre el intercambio social, la conversación y las experiencias cotidianas concretas. Según Vygotski, en la medida en la que el niño oye y utiliza pala-

bras está ayudándose a ordenar y clasificar sus experiencias, porque muchos conceptos no pueden desarrollarse únicamente a partir de las experiencias directas, y el lenguaje es el medio por el cual se puede ayudar a los niños a comprender relaciones abstractas, que no son fácilmente reconocibles.

3) La tercera fuente teórica se fundamenta en las investigaciones que demostraban que «las diferencias que manifiestan los niños en sus puntos de vista acerca de sus experiencias provienen de las diferencias en sus experiencias del lenguaje utilizado». Iniciador de este estudio fue Whorf (1956) que analizó las formas en que los lenguajes reflejan los diferentes modos de vida y de pensamiento de quienes los utilizan. Más adelante Bernstein (1971) en sus investigaciones partió de la premisa básica de que el lenguaje que el niño vivencia en el seno de la familia no sólo le aporta la base a partir de la cual aprende a utilizar el lenguaje, sino que también le transmite valores y dirige su atención a los determinados aspectos de sus experiencias.

En la Segunda Parte, «La conversación y el maestro», se consideran los factores que influyen sobre el modo en que un maestro habla a los niños y conversa con ellos. Subraya el papel que juega la conversación con los maestros desde distintos ámbitos: como determinante y reforzadora de la imagen que tienen los niños de la escuela, de los profesores y de sí mismos; como fuente de cambio de actitudes de los niños hacia sus experiencias escolares y como gratificación y apoyo en su aprendizaje.

Por tanto, es importante que los maestros examinen y entiendan su propia contribución a la interacción mediante la conversación en la escuela.

Por esta razón en el capítulo IX se examina el papel del maestro en el diálogo. En él se esboza una clasificación de las estrategias de diálogo. El propósito de la clasificación es ayudar a los profesores a examinar cómo con sus propios comentarios y preguntas pueden moldear la expresión de ideas por parte del niño y ayudarle a sostener un diálogo.

En la Tercera Parte, «La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje», la autora considera cómo puede utilizarse deliberadamente la conversación de maestros y niños para alcanzar los objetivos de aprendizaje a través del currículum.

Examina la organización de la clase, las áreas del currículum y las distintas formas de conversación entre los niños y el profesor, y de los niños entre sí, para apoyar y enriquecer el proceso educativo.

El valor de esta obra estriba en que ofrece, una base teórica sólida sobre el lenguaje y su adquisición, una reflexión sobre el papel del maestro y la comunicación en el proceso educativo, junto con el material de trabajo, ejemplos y experiencias suficientes como para poner en práctica el nuevo estilo de enseñanza.

Por esto, cada capítulo contiene una introducción y la discusión pertinente. Le sigue la sección «Exploraciones», que aporta material de análisis y discusión (con una serie de notas explicativas en un Apéndice adjunto al final del libro).

La última sección, denominada «Aplicaciones», sugiere las actividades que pueden llevarse a cabo en la escuela, proporcionando a la vez, materiales adicionales para analizar y comentar.

Finalmente, sólo queda por subrayar que el objetivo último y primero del trabajo propuesto en este volumen, tiene que partir de una premisa indispensable: un interés total de los maestros por los alumnos que tienen delante, por ayudarles en su proceso de aprendizaje, abordando las limitadas y pequeñas parcelas del currículum que les corresponden desde una perspectiva global, desde un horizonte más amplio.

Manuela Aguado Domínguez

Selmi, L. y Turrini, A., *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid MEC-Morata, 1989.

Esta obra aparece después de dos dedicadas a la escuela infantil a los tres y a los cuatro

años. La intención de sus autoras ha sido seguir la evolución completa de un grupo de niños de los tres a los cinco/seis años, y presentar el conjunto de propuestas, estímulos y oportunidades que han sido el contrapunto dinámico de dicha evolución.

En esta trilogía Lucía Selmi y Ana Turrini, las autoras, estudian el diseño y desarrollo del currículum realizado en las escuelas infantiles de Módena. Plantean propuestas, experiencias, materiales, juegos, intercambios educativos, etc., creados en el aula de cinco años. Se señala la importancia de esta edad porque en ella el niño empieza a tomar contacto con los códigos culturales con una intencionalidad explícita, con la meta de que se integren en la comunidad donde viven y que se desarrollen de forma autónoma en ella.

La obra consta de diez capítulos, correspondientes a los diez meses que dura el año escolar. Cada uno de estos meses está dedicado a una situación específica de educación: educación lingüística, lógico-matemática, manual, gráfico-pictórica, perceptiva y expresiva, cognitiva y de autonomía personal y participación social.

A su vez, todos los capítulos tienen una estructura semejante, que consta de:

- Actividades preliminares.
- Reunión del colectivo.
- La programación de los docentes.
- Los contenidos/los trabajos.
- Reunión de aula.
- Las conquistas del niño.

Las autoras subrayan la importancia que tiene para el niño un ambiente preparado, culto y lleno de intencionalidad educativa, para conseguir los fines de una humanización más rica, «porque el niño está todavía en esa fase de la vida en la que todo es posible: puede llegar a ser un necio o un genio, un hombre de bien o un malvado, un pensador o un hombre de acción». Este principio aparece a lo largo de la obra desde dos perspectivas:

a) *El ambiente escolar* como condición fundamental: lo importante es que la escuela ofrezca oportunidades y experiencias reales, fomentando más relaciones de auténtica sociabilidad y de comunicación, en las que la lealtad, la estima, la valoración de la capacidad sean aspectos irrenunciables y motivaciones que se deben aprender. Por esta razón en cada capítulo dedica una parte importante a la programación por parte de los docentes de las distintas situaciones de educación, a las reuniones de aula en las que se discuten y diseñan los objetivos del mes y de cada actividad y a las formas concretas de impartir los contenidos.

b) *El ambiente «extraescolar»* porque son conscientes que la escuela es un hecho limitado en relación con la cantidad de relaciones que el niño tiene en su vida. Si la escuela no se sumerge en el tejido de la vida y de la cultura corre el riesgo de caer en un inmovilismo y repetitividad peligrosos. Por otro lado, el maestro debe conocer los distintos ambientes de los que proceden sus alumnos, los bagajes con los que llegan a la escuela, evitando así una artificial y falsa homologación.

La obra se centra en el niño. Da gran importancia a los trabajos de los niños, a su calidad y contenidos, como expresión y manifestación de lo que el niño es, y del momento evolutivo en que se encuentra. Pero no es una visión «niñocéntrica», ya que como hemos señalado antes, pretende abordar al niño desde la realidad total en la que se encuentra.

En cuanto a la organización formal de la obra, subrayar que no es lo más adecuado dedicarse en cada mes, exclusivamente, a una situación específica de educación. La razón más evidente es que el niño no es divisible en departamentos estancos, independientes y autónomos, especialmente en la edad preescolar, momento en el que es necesaria una globalización de las áreas y una insistencia y repetición de los aprendizajes ya adquiridos. Esto dificulta encontrar el principio teórico conductor de la obra, que aparece finalmente

como una extensa programación anual de actividades, juegos, trabajos, materiales y experiencias educativas sugerentes y originales.

Manuela Aguado Domínguez

Fernández Dols, J. M., *Patrones para el diseño de la Psicología social*. Madrid, Morata, 1990.

La idea fundamental de la que parte Fernández Dols en esta obra es que la metodología utilizada en Psicología social debe estar intrínsecamente relacionada con la reflexión teórica cerca de la disciplina.

La cuestión principal con la que se enfrenta hoy día la Psicología social, según el autor, es el problema de la operacionalización, es decir, el conjunto de operaciones concretas, manipulables y observables, a las que se traducen conceptos abstractos para poder estudiarlos empíricamente.

El estudio empírico anteriormente mencionado exige por parte del investigador psicossocial tomar en consideración los siguientes aspectos:

- a) El marco en que se inscriben la investigación;
- b) El tipo de diseño que ha de utilizarse;
- c) La clase descriptiva con la que se trabaja.

Partiendo de este planteamiento, es preciso señalar que la metodología de la Psicología social no es un apartado de la disciplina, sino que *es ella misma*, por cuanto esta disciplina consiste en una tradición del conocimiento del mundo, una forma de enfrentarse a él, que tiene unas reglas.

La Psicología social es una disciplina cuyo objetivo consiste en constituirse en una ciencia social, teniendo para ello como referente tres formas de conocimiento:

- Las ciencias naturales, que poseen un método, una estructura explicativa y sus correspondientes técnicas;

- Las tareas protocientíficas de los psicólogos académicos, que abarcan un método científico sin lograr por el momento una estructura científica única y sus correspondientes técnicas;
- Las tareas «artesanales», que abarcan técnicas con aplicaciones inmediatas pero sin poder generar estructuras ni utilizar modos de conocimiento científico.

El futuro psicólogo social debe optar, en opinión del autor, entre la orientación artesanal y la protocientífica.

El libro consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, se analizan pormenorizadamente los problemas metodológicos con los que se enfrenta hoy la Psicología social, y se presenta un amplio repertorio de diseños a los que puede recurrir el psicólogo social en función de los objetivos concretos de su investigación.

Este gran abanico de posibilidades en lo que a la elección del diseño se refiere, surge de la conjunción de tres factores fundamentales: el grado de formalización de las proposiciones causales, el grado de formalización de la asignación de constructos a tratamientos, y el grado de manipulación intencional y controlada de los fenómenos implicados.

En la segunda parte del libro, se plantea una reflexión acerca de las nuevas concepciones teóricas de la Psicología social, partiendo de la consideración de la disciplina como un continuo teórico-práctico, en el que la metodología deje de ser un mero repertorio de técnicas y pasa a constituirse como el objeto mismo de la Psicología social, todo ello enmarcado en los nuevos modelos sociales surgidos en las últimas décadas.

Así, Fernández Dols considera que, en el contexto español, el psicólogo social debe tratar de fomentar un debate constructivo sobre el modo de hacer Psicología social, desvinculándose del modelo cognitivista y reflexionando sobre el modelo de hombre que la Psicología social propone.

Sin embargo, esta propuesta de construir un modelo de hombre psicosocial, estable-

ciendo sus características definitorias, se enfrenta, según el autor, a una problemática fundamental: la *validez*, la credibilidad de dicho modelo.

El origen de esta problemática reside precisamente en la característica más llamativa de la Psicología social: la difícil compatibilidad de las tres exigencias fundamentales de todo diseño (validez interna, validez externa y validez de constructo), que por otra parte guardan siempre relación entre sí.

Finalmente se presenta un esbozo de los patrones de diseño que el investigador psicosocial español debe considerar a la luz de estas nuevas perspectivas teóricas, así como los diferentes modelos que pueden ponerse en práctica en función de la problemática que, en cada caso, pretenda analizarse.

A modo de conclusión, puede señalarse que la aportación de Fernández Dols resulta enormemente significativa, por cuanto es una clara muestra del avance que ha experimentado la Psicología social en estos últimos años, tanto a nivel teórico como a nivel metodológico. Sus reflexiones ponen de manifiesto la problemática estructural que plantea esta disciplina y pueden ser de gran ayuda para todo aquel que se inicie en la investigación psicosocial.

Myriam González Maycas

Lázaro Lorente, L. M., *La Escuela Moderna de Valencia*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1989, 328 pp.

La consolidación del modelo escolar español durante la época de la Restauración no ha sido objeto hasta el momento de tantos estudios como hubiesen resultado necesarios para comprender adecuadamente nuestro pasado educativo cercano. Sin embargo, parece que el amplio período que va desde 1874 hasta 1923 va siendo mejor conocido en los últimos años, gracias a un nada desdeñable número de trabajos que se han aventurado por caminos no siempre fáciles.

Gracias a dichas investigaciones, hoy sabemos que el proceso histórico de desarrollo de la educación española en esa época de finales del siglo XIX y comienzos del XX no estuvo exento de confrontaciones. Algunas de ellas, como la que condujo a la creación de la Institución Libre de Enseñanza, son bien conocidas. Pero otras, menos notorias o con menor repercusión en el ámbito intelectual, lo son peor. Sin embargo, que sean menos conocidas no quiere decir que no existieran.

En el número 292 de la *Revista de Educación*, Julia Varela hacía referencia precisamente a la existencia de modos escolares alternativos, confrontados con el modelo sustentado por la Iglesia española durante la época liberal que, a la postre, sería el que acabaría imponiéndose durante la época de la Restauración. Entre dichos modos escolares alternativos, muchos de ellos «inspirados fundamentalmente en la pedagogía rousseauiana», se cuentan las escuelas laicas y racionales.

La tesis de Julia Varela es básicamente aceptable, aunque requeriría algunas precisiones o matizaciones ulteriores. En esa línea se inserta precisamente el libro de Luis Miguel Lázaro, que viene a profundizar en un campo ya estudiado, pero del que queda aún mucho por decir. Si los trabajos de Peré Solà abrieron una importante brecha en esa dirección, otros, como los de Jordi Monès, Buenaventura Delgado o el propio Luis Miguel Lázaro, han realizado aportaciones destacadas. No cabe duda de que este nuevo libro supone una contribución importante al estudio de la pedagogía racionalista española. Y ello, por varias razones que creo interesante comentar con algún detalle.

Ante todo, el libro es importante desde el punto de vista conceptual. En efecto, términos como «educación popular», «educación racionalista», «escuelas laicas» y otros similares son utilizados generalmente con poco rigor. Parece en ocasiones que existiera una especie de «cajón de sastre» donde se amontonarían indiscriminadamente las prácticas escolares alternativas. Si durante el primer período de aproximación a estos temas, que correspondería cronológicamente a la década

de los setenta, aún existía una cierta justificación para ello, hoy en día dicha confusión no resulta en modo alguno aceptable.

Como muestra de esta demanda de clarificación, el Coloquio hispano-francés celebrado en la Casa de Velázquez en junio de 1987 sobre el tema «Cultura y educación populares, siglos XIX y XX», cuyas actas han sido recientemente coeditadas por la UNED y la Casa de Velázquez, puso de relieve la necesidad de delimitar claramente qué se entiende por educación popular y qué categorías deben establecerse en su interior. Luis Miguel Lázaro, que participó en el Coloquio, nos aporta en su nueva publicación consideraciones de gran valor para distinguir entre escuelas laicas y escuelas racionalistas. Analizando con detalle las conexiones y divergencias existentes entre los grupos promotores de unas y otras —básicamente, republicanos, grupos librepensadores, masones y obreros anarquistas— nos dibuja un campo suficientemente nítido para entender qué lazos unían y qué barreras separaban unas y otras iniciativas.

Junto a esa delimitación, el primer capítulo del libro dibuja de forma completa y convincente el panorama de los antecedentes de ambos tipos de escuelas. Especialmente interesante es la presentación de las posiciones educativas del movimiento obrero español adscrito a la I Internacional. En esas páginas va más allá de lo hasta ahora estudiado, consiguiendo una valiosa síntesis.

Por otra parte, es necesario reconocer que este trabajo sobre la Escuela Moderna de Valencia desborda, con mucho, los límites que parecé ser impondría el estudio de una institución concreta. En ello influye, indudablemente, el hecho de que la conexión entre la Escuela Moderna de Ferrer Guardia y la promovida por la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia puede calificarse de privilegiada. Como dice Luis Miguel Lázaro, dicha escuela fue «sin duda, la más próxima en todo al modelo de escuela creado por Ferrer Guardia» (p. 313). En ese sentido, nos encontramos ante una institución «ejemplar», cuyo estudio puede permitir conclusiones, en

cierta medida, generalizables al modelo escolar racionalista.

No es extraño que, en tal contexto, la figura de Ferrer y su obra aparezcan reiteradamente en las páginas del libro, a modo de referencia permanente. Y, aunque el tratamiento efectuado de la pedagogía ferrerista sea básicamente el resultado de una síntesis de trabajos anteriores, el análisis de las repercusiones del procesamiento y posterior ejecución del promotor de la Escuela Moderna de Barcelona tras la Semana Trágica de 1909, reviste indudable interés.

El estudio de los principales actores de la Escuela Moderna Valenciana constituye otro de los aspectos más destacables del libro. El capítulo segundo, que finaliza con la creación de la Escuela en 1906, presenta al grupo promotor. La Primitiva Sociedad de Instrucción Laica es analizada en detalle, haciendo especial hincapié en las iniciativas de enseñanza laica que emprendió con anterioridad a esa fecha. Paralelamente, se exploran sus relaciones con el republicanismo, en sus versiones blasquista y soriano, y con otras sociedades promotoras del laicismo escolar. En conjunto, el libro dibuja un cuadro nítido acerca de las fuerzas sociales y políticas empeñadas en el mantenimiento de una alternativa laica y laicista al sistema escolar de la Restauración.

Hay que destacar también el esfuerzo realizado para delimitar el nivel social de los alumnos de la Escuela. Aunque quizá la primera aproximación no resulte totalmente concluyente, parece que estamos ante una escuela más popular que la Moderna de Barcelona, a la que se ha achacado su carácter pequeño-burgués. Indudablemente, el hecho de contar con subvención municipal posibilitaría el acceso a sus aulas de un cierto número de alumnos pertenecientes a las capas superiores de la clase obrera. Es una lástima que este análisis de la extracción social del alumnado no vaya más allá, aunque debemos responsabilizar de ello a la carencia de documentación, más que al autor.

De muy completo puede también calificarse el estudio del profesorado de la Escuela, al

que se dedica el tercer capítulo. Tanto por la relevancia de los profesores (especialmente Samuel Torner y José Casasola) como por sus iniciativas y actuación política y profesional, los datos aportados contribuyen al mejor conocimiento de la alternativa escolar racionalista y, sobre todo, de sus actores.

Pero, con ser importantes, no son estos los aspectos más destacables del libro. En mi opinión, su valor principal radica en el análisis que realiza —que bien podríamos llamar intrahistórico— de la pedagogía racionalista. A lo largo de los dos capítulos centrales, cuarto y quinto, va presentando los programas de estudio de la Escuela Moderna Valenciana y su distribución horaria, el material didáctico y los libros de texto utilizados, la organización pedagógica del centro, entre otras prácticas escolares (exposiciones alternativas a los tradicionales exámenes, excursiones, veladas, conferencias, etc.). Como telón de fondo permanente, aparece la comparación con la pedagogía ferrerista y con otras escuelas laicas y racionalistas. Y es precisamente en estos aspectos donde el libro realiza una aportación fundamental para el estudio del modelo escolar racionalista.

En efecto, muchas de las obras hasta ahora dedicadas a las escuelas racionalistas han venido enfatizando su posición política e ideológica, sus vicisitudes individuales o colectivas, su lucha por la supervivencia. Pero son muchas menos las que se han acercado con detalle a la vida escolar en ellas desarrollada y a sus prácticas educativas. Así, aunque han sido calificadas de escuelas alternativas, no queda siempre claro hasta qué punto representaron una alternativa real en los aspectos didácticos y pedagógicos.

La obra de Luis Miguel Lázaro presenta estos aspectos con un grado de detalle inusual. Buscando entre una gran diversidad de fuentes, con rigor y constancia, ha conseguido reconstruir de forma muy satisfactoria el ambiente y las prácticas que tenían lugar en la Escuela. Tras la lectura de su obra, somos más conscientes de los propósitos de renovación pedagógica que animaron a las escuelas racionalistas, tanto como de sus limitaciones y contradicciones. Estudiando la Escuela Mo-

terna de Valencia, que constituye un indudable ejemplo de buen hacer y coherencia (sobre todo en comparación con otras escuelas apellidadas «laicas»), consigue acercarnos al mundo interior de las escuelas racionalistas, que generalmente permanece oculto al investigador.

De no ser por su perspectiva amplia y por el interés de su enfoque, el trabajo podría haber derivado hacia la crónica institucional, riesgo que este tipo de estudios no siempre pueden evitar. Pero en este caso, la historia institucional, de ámbito limitado, se eleva a un plano más general y consigue superar la anécdota.

Es digno de elogio el rigor del que Luis Miguel Lázaro ha hecho gala en la búsqueda de documentación. Llegando a resultar en algunos momentos abrumador, demuestra fehacientemente que ha realizado un importante esfuerzo crítico, contrastando fuentes, descendiendo al detalle y buscando la interpretación más cuidadosa con los datos obtenidos. Su libro transmite una sensación de solidez, digna de agradecimiento.

Es una lástima que el estudio no avance más allá de 1914, cuando la Escuela llegó hasta la época de la Dictadura de Primo de Rivera. Supongo que la falta de documentación ha debido ser determinante para esa limitación. Si bien es cierto que la época dorada de la Escuela fue precisamente la de 1906-1914, hubiese sido muy interesante conocer cómo se desarrolló la vida de un centro tan relevante en las circunstancias históricas posteriores a la crisis de 1917.

Por otra parte, tratándose de una edición muy cuidada, es de lamentar que no ofrezca un índice onomástico. Se trata de una carencia muy común en las publicaciones españolas, que ya es hora de que autores y editores nos esforcemos en superar.

Estas dos objeciones son ciertamente pequeñas, más debidas a la exigencia crítica que impone el comentario de una obra que a defectos dignos de mención. Para el estudioso o el simple lector interesado en la historia de la alternativa escolar racionalista, la nueva publicación de Luis Miguel Lázaro es, ante todo, un buen libro.

Alejandro Tiana Ferrer