

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

BRISSIAUD, R. (1993): *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid, Aprendizaje Visor, 233 páginas.

La obra *El aprendizaje del cálculo* queda todavía más claramente definida por su título original: *Comments les enfants apprennent a calculer*, ya que las indicaciones que propone Remi Brissiaud para la enseñanza del cálculo se fundamentan en el modo progresivo en que los niños adquieren los conceptos de número y cantidad. Debemos tener en cuenta que la aplicación de su metodología hace constantemente referencia al sistema educativo francés, comparando las instrucciones oficiales sobre la didáctica del cálculo anteriores y posteriores a la reforma de 1970. De cualquier modo, la mayoría de las reflexiones se centran en la Educación Infantil (en torno a los cuatro años) y en el primer ciclo de la Educación Primaria (correspondiente a los cursos preparatorio y elemental franceses).

El importante puesto recuperado en la última década por las actividades numéricas en la escuela infantil ha conducido a la necesidad de un nuevo enfoque del primer aprendizaje numérico, porque en la actualidad la descripción piagetiana de la génesis del número, según una definición conjuntista del mismo, es objeto de fuertes críticas; señala la autora, que algunos de los conceptos de Piaget como la distinción entre las actividades numéricas y prenuméricas han perdido su fundamento teórico y es legítimo du-

dar de su pertinencia pedagógica. Para dar respuesta, pues, a esta necesidad, se propone una didáctica de las matemáticas (nueva disciplina que está surgiendo en Francia en los últimos años) en base a tres criterios: 1) Tener en cuenta los conocimientos actuales de la psicología. 2) Obtener resultados positivos con una innovación llevada a cabo en un área determinada. 3) Tener en cuenta las técnicas profesionales antiguas.

En la estructura de la obra se hace patente la pretensión de afrontar las nuevas instrucciones oficiales francesas que preconizan un aprendizaje de las matemáticas por solución de problemas. En la escuela infantil se ha de plantear previamente el aprendizaje de los números; en éste se distinguen dos funciones que dan lugar a las dos primeras partes de las tres formalmente diferenciadas en el trabajo: a) El estudio del número como medio de comunicar o de retener cantidades en la memoria. b) El estudio del número como medio de calcular. c) La tercera parte trata de situar el trabajo en relación a los principales marcos teóricos que existen en este campo de estudio (Piaget, Gelman, Fuson, Steffe, von Glasersfeld y Brosseau).

Pasaré ahora a describir alguna de las ideas fundamentales de la obra según las tres partes anteriormente citadas, para que el lector interesado pueda hacerse un esquema de la línea en la que se desarrolla el tema de estudio. Hemos de aclarar aquí que la gran mayoría de sus conceptos son com-

plementados con aplicaciones prácticas y dibujos explicativos.

— Formas de comunicar cantidades: El problema esencial en el aprendizaje de la enumeración oral y escrita es, en un primer momento, saber cómo aprende el niño que las cifras (símbolo escrito) y las *palabras-número* (numeración oral) representan cantidades. Hay otras formas de representar cantidades en la memoria además del número: las *colecciones de muestra*, en las cuales la cantidad final se representa por todos los elementos entre los que se ha establecido la correspondencia al contar, y las *representaciones numéricas*, en las que la cantidad final se representa por el último elemento puesto en correspondencia, esto es, por una cifra. Para proceder a esta última, debe existir un orden convencional.

Es de esperar que el aprendizaje de la representación de cantidades por una colección de muestra sea más temprana que la representación numérica. Sin embargo, la experiencia nos muestra que algunos niños saben contar ya desde los cuatro años. ¿Significa esto que hay representaciones numéricas de grandes cantidades de forma precoz? Examinemos dos procesos de aprendizaje para buscar la respuesta:

1. Un primer proceso de aprendizaje: de la acción de *contar-numerar* a la acción de *enumerar*.

La acción de contar-numerar consiste en contar objetos de modo que cada palabra-número pronunciada se refiere únicamente al objeto señalado. Por esta razón el último objeto contado no representa también a los anteriores. Por ejemplo, si se cuenta (uno) (dos) (tres), la cantidad no está representada por (tres), sino por la totalidad de la serie. Muchos niños pequeños realizan esta acción como un «ritual cultural» que satisface las expectativas de los padres y las «personas mayores», de forma que se aprende a contar sin relacionarlo con su interés práctico. Por

otra parte, en la acción de enumerar, la última palabra-número pronunciada representa la cantidad de todos los objetos.

La transición de la acción de contar-numerar a la de enumerar no es fácil debido a que el niño tiene que atribuir un nuevo significado a la última palabra-número pronunciada. Debemos considerar también el obstáculo lingüístico que supone este nuevo significado: cuando un niño cuenta «goma, estuche, bolígrafo», la última palabra pronunciada se refiere sólo al objeto nombrado y no a toda la lista. ¿Cómo aprende entonces el niño que la última palabra-número representa una cantidad? La autora incide en el papel de la percepción global de pequeñas cantidades (menos de 3) para acceder a la numeración, acción que es capaz de realizar el niño de modo directo en torno a los cuatro años. Después el empleo de constelaciones (como configuraciones de puntos del dominó) facilitará el aprendizaje.

2. Un segundo proceso de aprendizaje: de las colecciones de muestra a la enumeración.

Un elemento fundamental para dar este paso es la utilización de los dedos para contar, porque proporcionan una información automática visual y táctil. Según la idea de aprendizaje de Brissiaud, la idea general de progresión consiste en un método mixto: que el niño construya primero el significado de la actividad de la enumeración antes de proporcionarle complejos instrumentos técnicos (como el silabeo) que le permitan acelerar el proceso de aprendizaje. En esta etapa, que abarca hasta los cuatro años, se trabajará con cantidades muy pequeñas representadas por distintas configuraciones de dedos, evitando todavía que el niño cuente. La autora presenta varios ejemplos para enseñar la cancioncilla de los números mediante configuraciones de dedos.

Estas acciones previas a la acción de contar darán sus frutos después de los cuatro años: el aprendizaje de la cancioncilla de los números cumplirá una función mnemotécnica para recordar el nombre de cada canti-

dad. Además, gracias a que el niño ha aprendido a reproducir cantidades pequeñas directamente con los dedos, cada palabra-número representa «globalmente» la cantidad de dedos levantados, y no será sólo una etiqueta numérica puesta a cada dedo.

Podemos considerar en este momento que la forma en que los niños aprenden que las palabras-números no son sólo etiquetas numéricas, sino que también representan cantidades es a través de un proceso de «traducción» de las palabras-número a cifras.

Conviene estar muy atento —concluye— a estimular la lectura de cifras escritas como representación de cantidades, para que éstas no sigan siendo sólo etiquetas numéricas un tiempo excesivo. El empleo de filas numéricas escritas ayuda al niño al aprendizaje del uso de las cifras y debe estimularse al máximo la «lectura acumulada» de la fila numérica.

Finaliza aquí la primera parte de la obra dedicada al aprendizaje de los números como base de la segunda parte: *Calcular*. La estructura de la segunda parte es la que sigue: los capítulos 5 y 6 tratan de describir a grandes rasgos el progreso hacia el cálculo. Del capítulo 7 al 10 se describen las actividades en el aula necesarias para la progresión.

Para comprender el progreso hacia el cálculo, primero debemos observar dos formas de relacionar cantidades: contar y calcular. Los niños saben resolver ciertos problemas de suma y resta antes de que haya tenido lugar cualquier tipo de aprendizaje del simbolismo aritmético (los signos $+$, $-$, $=$) y emplean dos tipos de procedimientos:

1. Procedimientos para contar que requieren el uso de objetos con los que los niños imitan las transformaciones descritas en un enunciado.

2. Procedimientos de cálculo: el cálculo se define por oposición a la acción de contar.

Se plantea, resumiendo, que la solución de problemas no requiere el empleo de igualdades numéricas (es decir, la utilización de los signos). Por tanto, los problemas aritméticos pueden plantearse desde la escuela infantil sobre todo por procedimientos en los que interviene la acción de contar cuando el tamaño de las cantidades permite representarlas por medio de colecciones de muestra.

Los dos elementos del progreso hacia el cálculo son la mejora de la práctica de contar y el empleo de colecciones de muestra organizadas. La autora destaca estos dos elementos como esenciales en el proceso de aprendizaje del *cálculo pensado*. Gracias a la mejora de la práctica de contar, los niños van dejando de emplear objetos porque los sustituyen por palabras-número cuando cuentan. Se manifiesta en la obra una desconfianza hacia la enseñanza sistemática como el *surcomptage* (contar por encima de) porque no basta con enseñar a los niños un procedimiento sistemático que les permita obtener el resultado de cualquier suma, sino que hay que ayudarles a construir un sistema de relaciones entre cantidades utilizando referencias privilegiadas como los números dobles, relaciones que implican un 5 o un 10 y descomposición en decenas y unidades.

Las colecciones de muestra organizadas —segundo elemento— son las configuraciones de dedos y las constelaciones, las cuales permiten representar directamente cantidades más grandes de forma visual o cinestésica, facilitando así el acceso al cálculo pensado; éste permite enunciar relaciones distintas a las de proximidad.

Tradicionalmente pueden distinguirse dos tipos de ayuda al aprendizaje del cálculo: el uso de constelaciones y las regletas de colores de Cuisenaire. Ambos métodos son profusa y gráficamente explicados y valorados. No obstante, Brissiaud propone un nuevo material que supere las deficiencias de aquéllos: *las regletas con tapa*. Después de explicar sus usos y sus ventajas se reflexiona sobre el

tipo de problemas que deben emplearse para incitar a calcular. Conviene limitarse —explica— a los problemas más sencillos y enunciarlos del modo más simple posible, para que la forma de obtener el resultado numérico de una operación sea el objeto principal de la situación: calcular en vez de contar.

— La solución de problemas por procedimientos en los que se cuenta: los niños logran resolver de modo precoz gran número de problemas por procedimientos en los que hay que contar. Existen dos tipos de problemas: Aquellos en los que hay que hallar el resultado de añadir o quitar una cantidad, donde la acción de contar permite trabajar con cantidades de gran tamaño con las que los niños aún no saben calcular. Y aquellos más complejos llamados «de división o de multiplicación» donde las colecciones de muestra y la acción de contar vinculada a ellas no sólo sirven para hallar el resultado numérico, sino también para *representar* la situación descrita en el enunciado.

¿Cómo enunciar estos problemas? Debe haber una transformación de los problemas prácticos que se plantean fuera de la escuela en problemas más escolares; es decir, en problemas con ausencia de referentes materiales que obligue al niño a trabajar con representaciones. La escuela debe fomentar, por tanto, el trabajo con representaciones; éste es en sí mismo una forma de esquematizar la realidad (por ejemplo, unas fichas representan por igual pájaros, niños o pelotas). En el capítulo de referencia se muestran distintos ejemplos para resolver problemas mediante una fila numérica, como sumas, particiones, etc.

— El simbolismo aritmético (los signos +, -, =) y la enseñanza del cálculo pensado: siguiendo la idea de la autora, en el curso preparatorio francés la utilización del símbolo aritmético no es indispensable para el aprendizaje del cálculo. Antes de la Reforma edu-

cativa francesa de 1970, los signos + y - se utilizaban como abreviaciones taquigráficas del lenguaje ordinario. Desde 1970 se recomienda hacer una diferencia clara entre escritura aritmética y lenguaje ordinario. Se pasó entonces a enseñar la igualdad en vez de los signos + y -, cuyo uso no se aconseja hasta el curso elemental. En definitiva, la enseñanza de la igualdad numérica trata de dotar a los niños de un sistema de escritura que, por tener su propia lógica, relativamente independiente del lenguaje corriente, permite esquematizar situaciones descritas en el lenguaje ordinario.

La progresión pedagógica iría desde completar una igualdad incompleta mediante un procedimiento en el que hay que contar, hasta la igualdad mediante un procedimiento de cálculo. Se indica, además, que en el curso preparatorio la escritura aritmética no sirve para resolver problemas concretos (los que se enuncian a partir de colecciones de objetos) ni ayudan a la esquematización mientras que la igualdad numérica es una ayuda para aprender a calcular. La enseñanza del cálculo pensado requiere como condiciones previas el aprendizaje de los números dobles y de las relaciones numéricas correspondientes a $5 + x$ y $10 + x$, así como el conocimiento de que en la suma el orden de composiciones es indiferente. Por último comenta el paso del cálculo pensado al conocimiento de la tabla de sumar. En este paso no se trata tanto de aportar nuevos conocimientos como de incitar a una manipulación distinta de conocimientos previos, mecanizarlos. En conclusión, las igualdades incompletas (del tipo $2 + \dots = 7$) son el medio más económico del que disponemos para plantear problemas que inciten a calcular en vez de a contar.

— La numeración y la suma de números de dos cifras: La enseñanza de la numeración es fundamental para alcanzar el concepto de cantidades grandes. En el curso preparatorio el niño debe aprender a utilizar la numeración decimal y manejar «unidades

grandes» como la decena o centena para calcular una suma (esto es, saber contar de diez en diez comprendiendo que la decena representa diez unidades). La autora propone enseñar primero la suma natural (forma oral de calcular de las personas no escolarizadas) en vez de la suma en columnas, debido a que esta última es una técnica escrita en la que la disposición espacial suplente un posible desconocimiento de la numeración. La suma natural sería un caso particular del cálculo pensado. La suma en columnas, al igual que el *surcomptage*, son técnicas potentes pero que no permiten progresar hacia un concepto mejor de cantidades.

Con la suma de números de dos cifras se cierra la segunda parte del libro, en la que el dominio del campo del cálculo va ganando terreno progresivamente al campo en el que se cuenta hasta que definitivamente aprenden un modo de calcular válido para números de cualquier tamaño: El cálculo pensado. Hemos visto cómo el número permite representar cantidades, pero otros conceptos también se relacionan con el número como el orden cronológico o la longitud, conceptos que no se construyen independientemente del uso de los números, sino que precisamente el uso del número ayuda a construir estos conceptos y viceversa.

La tercera parte del libro, de contraste teórico, comienza con el abandono de la definición piagetiana de cantidad porque se basa, según la autora, en un concepto erróneo del concepto de progreso que no confiere la misma categoría a las representaciones simbólicas y, en consecuencia, a la comunicación con los adultos. Sin embargo, para Brissiaud, un niño que sabe utilizar un sistema simbólico como las configuraciones de dedos para comunicarse con su entorno ya posee una primera concepción de las cantidades.

De este modo, se propone ir más allá de la teoría de Piaget en la definición de número. Así llega a afirmar que calcular es progresar en la apropiación del número y que esta

apropiación nunca termina. Su nueva definición de número se fundamenta en la diferenciación de dos formas de determinar la cantidad, que son respectivamente de naturaleza analógica y convencional (las colecciones de muestra son los símbolos de la cantidad y los números son sus signos). Para asentar su propuesta la compara finalmente con las teorías de Gelman, de Fuson y de Steffe y von Glaserfeld.

En el último capítulo se menciona la aparición de un nuevo campo científico en los últimos quince años: la *didáctica de las matemáticas*. Esta disciplina estudia los procesos de transmisión y adquisición de diferentes contenidos matemáticos, analizando y revisando la práctica anterior. Con el presente libro se ha hecho, por tanto, didáctica. La autora intenta en el final de su obra esbozar la teoría implícita a todo su trabajo, aislando los aspectos sistemáticos y organizándolos. La teoría didáctica propuesta se inspira en el método instrumental de Vigotsky, según el cual, afirma que habría que hablar de una teoría del uso didáctico de sistemas simbólicos y no de una teoría de las situaciones didácticas (aludiendo y comparándola con la teoría de G. Brosseau). Continúa explicando las principales dimensiones del análisis de las propiedades de los sistemas simbólicos (epistemológica, naturaleza del soporte y comparación intrasoporte), las principales opciones a las que conduce el análisis de los sistemas simbólicos y las principales diferencias con una didáctica que se atiene estrictamente a un aprendizaje por adaptaciones sucesivas al tratar de resolver un problema.

Concluyendo, nos encontramos ante un trabajo en el que se reflexiona al mismo tiempo sobre el desarrollo de la competencia numérica y la enseñanza que lo favorece. El marco teórico se ha ido poniendo en evidencia poco a poco y sólo se ha explicado completamente al final del libro. A lo largo de todos los capítulos se han emparejado las actividades pedagógicas con los aspectos del desarrollo que éstas favorecen. La obra es un buen instrumento de recapa-

citación sobre la forma de aprendizaje y enseñanza del número y del cálculo en la educación infantil y primaria (desde los cuatro a los siete años aproximadamente). El contenido de un trabajo de esta índole puede ser especialmente valioso para los profesionales de los ciclos educativos mencionados y para los estudiosos de la teoría sobre la adquisición de los primeros conceptos numéricos-matemáticos.

Arturo González Galán

CAIRNEY, T. H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata-MEC.

El autor pretende modificar a través de esta obra los supuestos tradicionales respecto a la enseñanza de la comprensión lectora. Propone una serie de estrategias coherentes con una concepción de la enseñanza que no se limita a comprobar la habilidad del niño para transferir la información, y que requiere por parte del profesor el desempeño de una serie de funciones pensadas para ayudar a los alumnos a que se capaciten cada vez más para dar sentido a la lectura.

En palabras del autor, «parece que los niños aprenden mejor cuando se relacionan con personas que no sólo esperan de ellos que aprendan, sino que les estimulan y apoyan de manera activa como aprendices» (Cairney, 1989).

En un primer capítulo se fija el contexto en el que realizar un examen de la enseñanza de la comprensión, señalando los supuestos relativos al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que han influido sobre Cairney en cuanto a profesor de lectura. Se describen también los roles del docente y del alumno en el tipo de clase de lectura donde se aplicarán las estrategias que más adelante se proponen.

El capítulo II pone en tela de juicio los supuestos tradicionales respecto al proceso de

lectura y examina las teorías alternativas. También resume los principios de enseñanza en que se fundamenta esta obra.

En el capítulo III, el autor considera el papel del profesor ayudando a los alumnos a aprender el lenguaje, y señala la importancia de la pregunta como medio de estimular el autodescubrimiento y de apoyar a quienes tratan de dar sentido a lo que leen.

El capítulo IV analiza pormenorizadamente la respuesta del lector a las diferentes acciones de lectura. El autor considera que dicha respuesta, sea espontánea o estructurada, permite a los lectores revivir o reevaluar la experiencia de un texto, y es esencial para ayudar a construir un fundamento literario común.

En los capítulos V y VI se contrastan las prácticas «tradicionales» de comprensión con las presentadas por el autor, examinándose además los supuestos que subyacen a cada enfoque. Cairney presenta una serie de estrategias que favorecen la creación de contextos de enseñanza en los que se estimula la comprensión de textos literarios.

A lo largo de los capítulos VII y VIII se describen una serie de estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto y para estimular la comprensión de los lectores más pequeños a través de una serie de actividades de carácter lúdico.

En los dos últimos capítulos se presentan, a modo de recapitulación, algunos enfoques integrados —lectura y escritura— del desarrollo de la comprensión lectora, detallándose los pasos para elaborar los programas.

La lectura de esta obra abre nuevas perspectivas para hacer de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora un proceso en el que el profesor ayude realmente a sus alumnos en la búsqueda de significados. Los supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de Cairney son ya familiares para los

profesionales de la enseñanza, pues proceden de las investigaciones sobre los procesos lectores realizadas en los últimos veinte años, cuyos resultados han sido unánimemente aceptados. No obstante, y a pesar de la evidencia científica, pocos cambios ha experimentado la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas.

Las sugerencias de Cairney están basadas en su propia experiencia como profesor de lectura y son absolutamente coherentes con estas convicciones, que demuestran que la lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados, y que tal búsqueda puede estimularse a través de nuevas actividades, como la expresión plástica, la dramatización o el trabajo en grupo con textos significativos completos, actividades en las que el alumno aparece como sujeto decisivo en el proceso de construcción de significados.

Myriam González Maycas

ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades Didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza, Edelvives.

El objetivo del libro es proporcionar una ayuda a los profesores, tanto inexpertos como expertos, para el desarrollo a través de unidades didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras la aprobación de la LOGSE nuestro país ha iniciado un proceso de reforma educativa por la que se ha implantado un nuevo concepto de currículo, abierto y flexible, por el cual al profesor se le concede mayor autonomía en el desarrollo de la actividad docente y en el trabajo en el aula, y por ello, toda ayuda que se ofrezca al profesor que le facilite su labor es poca.

El presente libro es, sin duda, un buen ejemplo de esa ayuda que el profesor demanda; no se trata de una simple exposición teórica de los distintos aspectos a tener en cuenta para la elaboración de unidades di-

dácticas, sino que la autora, junto con ejemplos prácticos, ofrece una guía y ayuda útil para llevar a buen efecto el trabajo docente.

Para conseguir su objetivo, la obra se estructura en cuatro grandes capítulos.

El capítulo I tras una breve panorámica de las diversas formas de entender el currículo, se centra en el concepto de currículo establecido en nuestro país, entendido como «estructura organizada de conocimientos, currículo como sistema tecnológico de producción, currículo como plan de instrucción, currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje y currículo como solución de problemas» (p. 24), y enmarca a la unidad didáctica como forma de materializar su desarrollo.

El capítulo II entra de lleno en el estudio de las unidades didácticas haciendo especial hincapié en cuatro puntos: el término, los componentes y sus relaciones, las fuentes del currículo y su aprovechamiento para el diseño de unidades didácticas.

La unidad didáctica es definida como «forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio socio cultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje, y los mecanismos de control del proceso de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (p. 39).

Como condicionantes del diseño de las unidades didácticas se habla de:

— *Contenidos*: relativos a conceptos, actitudes y procedimientos.

– *Habilidades y destrezas*: orientadas al desarrollo de capacidades a cuyo logro se dirige el tratamiento de los contenidos.

– *Estrategias metodológicas*: que regulan las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

– *Experiencias de enseñanza-aprendizaje*: que materializan el conjunto de opciones tomadas.

– *Técnicas de evaluación apropiadas*: para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se destacan las fuentes del currículo (psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica) como decisivas en todas y en cada una de las fases del diseño y desarrollo de las unidades didácticas, permitiendo profundizar en el conocimiento de los rasgos esenciales que conforman la personalidad del alumno, del educador y de la relación educativa; proporcionar información relativa a la práctica docente y a su fundamentación teórica; proporcionar información sobre el entorno en el que se desenvuelven los alumnos, y proporcionar información referida a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas, a su estado actual, a la evolución que han sufrido, a su metodología, a las vinculaciones interdisciplinares...

El capítulo III estudia las variables que actúan como condicionantes del trabajo docente, resaltando tres:

– el conocimiento del Diseño Curricular Prescriptivo (caracterizado por constituir un marco abierto y flexible, desarrollándose en distintos niveles de concreción), y del Proyecto Curricular (contextualiza la propuesta del Diseño Curricular Prescriptivo de acuerdo con las características que definen la identidad del Centro),

– el estudio de los aspectos más característicos del entorno natural, socio ambiental

y familiar en el que los alumnos se encuentran inmersos y,

– el estudio de los elementos básicos que conforman la personalidad de los alumnos de un determinado grupo de edad, contextualizando los datos a partir de la observación e identificación, en la medida de lo posible, de sus conocimientos y actitudes previos.

El capítulo IV analiza los componentes del proceso programador.

Los *contenidos* son definidos como «formas que encarnan una selección de los elementos culturales más representativos y que constituirán el punto de referencia a partir del cual se llevarán a efecto aprendizajes significativos» (p. 81), y tratados desde la triple vertiente relativa a conceptos (designan conjuntos de objetos, sucesos, acciones, ideas o símbolos que poseen un cierto número de características en común), procedimientos (conjuntos de acciones que se orientan a la consecución de una meta), y actitudes (disposiciones o tendencias a comportarse de una forma determinada).

Los *objetivos* de una unidad didáctica «expresan las habilidades específicas a cuyo logro queremos contribuir y deben orientarse al desarrollo de capacidades» (p. 104). Su formulación exige una consideración previa de las capacidades marcadas en el currículo establecido por la Administración educativa y en el Proyecto Curricular, no deben encerrarse en márgenes muy estrechos para permitir diversas formas de expresión en los alumnos y, en su elaboración, se exige el conocimiento en profundidad de los contenidos del tema, para seleccionar correctamente aquellos que poseen un mayor valor formativo y, también, el conocimiento de las capacidades de los alumnos a los que van dirigidos.

La *metodología* se contempla desde el tratamiento de los principios de intervención

educativa y el análisis de las estrategias que marcan el desarrollo de las experiencias de enseñanza aprendizaje.

Por último, la *evaluación*, definida como «un proceso continuo, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evaluación de los procesos de desarrollo de los alumnos y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño y el desarrollo de nuestra unidad didáctica a las necesidades y logros detectados» (p. 145), determinando su carácter tres principios básicos: la continuidad (hace referencia a la necesidad de entender la evaluación como un proceso en el que podremos distinguir diferentes momentos: inicio, proceso y fin), la sistematicidad (alude a la necesidad de plantear la forma de seguimiento de acuerdo a un plan previamente trazado, que deberá ser llevado a cabo con rigor) y la flexibilidad (se relaciona con la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador, y siempre en función de los objetivos trazados, diversidad de técnicas e instrumentos de registros).

Para terminar, el libro incluye un anexo de una propuesta de Unidad Didáctica, «Los juegos», en la que se materializa los distintos puntos trazados de una forma clara y concisa.

Inmaculada Peligros González

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Un estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.

Tener la oportunidad de acceder a una evaluación resulta siempre estimulante, si además se centra en labores de asesoramiento, se duplica su atractivo. En el ámbito de la enseñanza, el asesoramiento es una práctica peculiar que, como ya se ha dicho

en otro sitio, camina en busca de su identidad. Tanto las estructuras de apoyo como los profesionales que se ocupan de esta labor se encuentran inmersos en procesos de redefinición de tareas y papeles. Con respecto a la reflexión teórica se cuenta con ciertas aproximaciones creadas fundamentalmente al amparo de la innovación educativa. Sin embargo, la impresión más extendida reclama una perspectiva interdisciplinar y queda por construir, lo más trascendental, una imagen de la labor, apropiada a la especificidad de la enseñanza. Precisamente esta indefinición puede tener sus ventajas. Sobre todo si logramos que, en este proceso de configuración del asesoramiento como una práctica educativa con personalidad propia, se establezca el diálogo entre los que construyen la labor desde la práctica y aquellos que se dedican a conceptualizarla. Al ser la evaluación una forma de indagación especialmente comprometida con el desvelamiento de la realidad, tal y como es percibida por las diferentes audiencias que participan en un programa o conviven en un contexto social y profesional, es extremadamente sensible a la interacción entre puntos de vista. Algo que, como ya hemos mencionado, resulta muy útil pensando en definir recíprocamente la idiosincrasia del asesoramiento.

De modo que la obra que presentamos tiene el doble valor de mostrar un marco de comprensión conceptual y de poner en evidencia las perspectivas prácticas. En este sentido cualquier estudio tiene el mérito, no sólo de ofrecer las respuestas que da, sino los interrogantes que plantea. Máxime cuando, como sucede en este caso, entre otras conclusiones, se reclama una mayor atención hacia el asesoramiento como ámbito de indagación y reflexión.

El trabajo que se publica ahora tiene su origen en un Informe de evaluación elaborado en diciembre de 1989 y surge tras el encargo de diseñar un estudio que permita retratar el estado de los Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad de Madrid. No

se trata de indagar sobre el mérito de un programa en desarrollo, la situación de demanda de evaluación más usual, sino más bien de diagnosticar una realidad, con la intención de desencadenar el replanteamiento de las labores de asesoramiento y organizar la formación de los profesionales que las asumen —esta pretensión se concretará en 1990/1991 en un plan experimental de formación de Equipos Psicopedagógicos y Orientadores de Centro, en consonancia con las recomendaciones facilitadas por la evaluación—. El libro recoge algunos documentos que en su momento fueron tema de reflexión para fundamentar la indagación, como el estudio comparativo de sistemas de apoyo que abre el documento. En el apartado de conclusiones se añaden asuntos teóricos que no figuraban en el informe original y, además, aparecen algunas propuestas que toman en consideración la trayectoria recorrida en el lapso de tiempo que media entre la realización de la evaluación y la publicación de esta edición, aproximadamente dos años; así que lo que el lector tendrá en sus manos no es propiamente el Informe de evaluación. La publicación ha sido auspiciada por las mismas entidades que lo demandaron —la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Madrid y la Dirección General de Educación— y en su configuración ha participado personal interno que también tuvo responsabilidades en la evaluación.

Como preámbulo a la descripción de la evaluación y sus hallazgos, se insertan dos estudios —coinciden con los dos primeros capítulos— que sirven de base para justificar el diseño y las intenciones de la indagación. En ambos juegan un papel preponderante las aportaciones de investigaciones y autores —ya clásicos como Van Velzen, Louis, Crandall y Loucks-Horsley— procedentes del International School Improvement Project (ISIP), un proyecto del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE que, entre otros logros, ha servido para legitimar el apoyo a las escuelas como campo inexcusable de reflexión.

El punto de partida es una panorámica del apoyo en diversos países de Europa (Holanda, Inglaterra y Gales) y en EEUU, que permite hacernos una idea de las tendencias que predominan en su desarrollo —conviene matizar que aunque se tratan como parte de la estructura de apoyo, funciones como la inspección, su desempeño presenta diferencias irreconciliables con la naturaleza del asesoramiento, por ejemplo, la relación de autoridad y la función de control—. La tipología de políticas educativas que se presenta en relación con la creación y sostenimiento de estructuras de apoyo, invita a hacer extrapolaciones a nuestro contexto. La más evidente, sin duda, es la llamada de atención respecto a la estabilidad y continuidad del sistema de apoyo cuando sirve para articular la difusión de reformas. Se incluye, además, una reflexión acerca de asuntos claves como los factores contextuales, las relaciones entre la estructura de apoyo y los centros educativos, la coordinación con otros servicios educativos, la formación y reclutamiento de los profesionales y la amplitud del sistema.

El peso de la conceptualización teórica lo acapara el segundo estudio. Un vistazo a los campos que se examinan, desde la Organización y la Utilización del Conocimiento hasta el Trabajo Social, pasando por el Cambio Educativo y la Psicología, pone en evidencia la necesidad de recurrir a múltiples enfoques como paso previo para configurar el asesoramiento en educación. Especialmente interesante resulta la aproximación al Trabajo Social, un planteamiento de gran potencialidad, que se ha concretado en otros países en estrategias como el asesoramiento comunitario. Estas páginas se hacen eco de la diversidad de opciones que impregna este ámbito de estudio y que alcanza tanto a la denominación como a los modelos —lo que pone de manifiesto la tarea de clarificación y delimitación que queda por hacer—. Sin duda una de las alternativas mejor articulada es la que proponen los autores del ISIP, que además cuenta con la ventaja de haber sido generada en un ámbito eminentemente educativo: el cambio en la enseñanza. Probablemente

estas dos razones han pesado al seleccionar la tipología de estrategias de apoyo y el reparto de las funciones que van a organizar las categorías de la indagación. Las referencias teóricas claves en torno a las que se van a articular los principales hallazgos son las dos modalidades de estrategias de apoyo: centrada en contenidos y centrada en procesos –que se describen con mayor detenimiento en el último capítulo–. La primera se aplica a estrategias en las que prima la demanda externa al centro, el propósito es transferir modelos, métodos, materiales o programas y el agente de apoyo opera como un experto, especialista en algún área o programa. La segunda responde a demandas intrínsecas a la escuela, el papel del agente de apoyo se construye sobre relaciones de colaboración con los profesores y su actuación se encamina hacia la capacitación del centro y de los profesores. Interesa resaltar, como advierte el autor, que la labor de asesoramiento tiene que plantearse en un marco más amplio, en consonancia con una perspectiva del currículum, las escuelas, los profesores y las implicaciones políticas de la educación.

El diseño de la evaluación y sus hallazgos son tratados en el Tercer Capítulo. Como guía del diseño se toman las preguntas de la instancia administrativa que patrocina la evaluación, es decir el cliente, más las orientaciones teóricas, ya mencionadas, para inferir el enfoque de asesoramiento. Así pues, los propósitos de la evaluación son la descripción y comprensión de la situación, el registro de las discrepancias entre desarrollo efectivo de la labor y su desarrollo en términos del deber ser y la generación de propuestas de mejora. Para realizarla se constituyen un Equipo Interno y otro Externo. El primero se va a ocupar de participar en la validación facial de los instrumentos, en la preparación de los entrevistadores y observadores (estudiantes de Psicología y Pedagogía) y, además, una vez conocido el Informe final, organizará una sesión de puesta en común. Por su parte, el Equipo Externo se encargará de realizar el análisis de los datos.

La evaluación recoge información de dos audiencias, los Equipos Psicopedagógicos y los Centros educativos, y centra la devolución de información únicamente en la primera. En ambas audiencias la heterogeneidad es considerable. Los Equipos Psicopedagógicos incluyen a Multiprofesionales con la variante de Atención Temprana, SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Multiprofesional) y Equipos Interdisciplinares de Apoyo a la Escuela en Comarcas. Estas cuatro modalidades presentan diferencias en cuanto al organismo del que dependen –MEC o Consejería de Educación y Cultura–, al nivel en que trabajan –Primaria o Infantil– y la inserción en el Centro educativo. Por su parte, los Centros, además de las diferencias en cuanto a nivel, también presentan peculiaridades por ser públicos o concertados, ser o no de integración y tener o no aula de educación especial. Tal diversidad llevará a caracterizar una tipología de Equipos y otra de Centros con el fin de establecer diferencias en el análisis de los datos, diferencias que, no obstante, parece que hay que considerar con cautela, porque las respuestas de los ítems han sido muy heterogéneas y con frecuencias muy bajas. Se ha trabajado con la totalidad de los agentes de apoyo: 425. Para los Centros se ha realizado un muestreo proporcional y se han seleccionado 227, del total (463). Aunque se han combinado diversos métodos de recogida de datos, el peso recae en el cuestionario, uno para Equipos, muy exhaustivo, y otro para los Centros. Le siguen las entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de los Equipos (34) y personal de los Centros (26) y, por último, con un peso mucho menor las observaciones (11) –se han planteado con carácter voluntario y no han tenido continuidad–, se han realizado en sesiones de trabajo con los Claustros, los profesores y los padres. También se han analizado las memorias de los Equipos (49).

Los datos se presentan organizados en cuatro bloques temáticos: Funciones, Metodología o Enfoque Estratégico, Valoración global de los Equipos por los Centros y Es-

estructura interna y relacional de los Equipos según ellos mismos. El análisis de los datos se ha realizado por procedimientos estadísticos, *chi* cuadrado y análisis discriminante, y procedimientos cualitativos. En la comunicación de los hallazgos se ha pretendido evitar la profusión de datos numéricos y facilitar el acceso a la realidad como un mapa conceptual, sin embargo, y como suele ser habitual en este tipo de informes, tanto por el lenguaje como por la densidad y especificidad de las interpretaciones, se dirige especialmente a lectores preparados y directamente interesados. Sigue siendo un apartado en el que hay que intentar formas de presentación que inciten a su lectura y hagan accesible la información a colectivos más amplios.

Los Equipos han participado en el proceso a través de representantes: Responsables de cada uno de los distritos educativos y Coordinadores de todos los Equipos Psicopedagógicos. Los primeros han intervenido con propuestas sobre muestreo y recogida de datos y, una vez realizada la devolución de la información al Equipo Interno por parte del Equipo Externo, participaron en dos sesiones de análisis de datos incluidas para propiciar un ciclo de mejora. Con los Coordinadores de todos los Equipos Psicopedagógicos se han clarificado los propósitos de la evaluación. En las Jornadas de Equipos de 1989 se presentó un avance de los resultados para su análisis conjunto y para recibir aportaciones de ajuste y contraste. En diciembre de 1989 vio la luz el Informe final; se facilitó a todos los Equipos y se acompañó de un debate que será recogido más adelante en las Guías de Debate por el coordinador de cada equipo. En febrero de 1990 el Equipo Interno tuvo con los Coordinadores una reunión de trabajo para poner en común los datos y explorar más a fondo algún aspecto relevante. Por último también el Equipo Interno ha sido el encargado de hacer la síntesis final y de incorporar nuevas interpretaciones al estudio original.

Como resultado de la comunicación con los Coordinadores de los Equipos y los Res-

ponsables de Distrito se han incorporado al análisis explicaciones e interpretaciones provenientes de las sesiones de puesta en común y debate que, como testimonios más vivos, han servido de contrapunto a los datos numéricos. Esta información ha permitido corroborar algunos hallazgos, clarificar otros y mostrar discrepancias en torno a ciertos resultados procedentes del análisis estadístico. Puede decirse que los hallazgos arrojan luces y sombras y, en el cruce de ambas, es posible vislumbrar focos de indagación, útiles sobre todo, desde nuestro punto de vista, para enriquecer nuestra comprensión acerca de las perspectivas de los agentes de apoyo y los Centros educativos. Veamos algunos de estos posibles focos.

– Los Equipos trabajan con un modelo práctico de actuación que, independientemente de los programas concretos, se sustenta en el diagnóstico de alumnos y en la realización de programas de intervención. La actividad que ocupa la mayor parte del tiempo es la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que las funciones de apoyo global al Centro y de capacitación de profesores son menos desempeñadas. Esto lleva a concluir que el enfoque de asesoramiento que prevalece es el de contenido frente al de proceso; ahora bien, las interacciones observadas son calificadas como más próximas al enfoque de proceso. Considerando las limitaciones de este procedimiento de recogida de datos no puede manifestarse nada concluyente y esta inclinación es achacada al sesgo de voluntariedad. Sin embargo, pensando en nuevas indagaciones, sería necesario recoger más información sobre las acciones de los Equipos Psicopedagógicos para comprobar las discrepancias o concordancias entre los testimonios orales y las prácticas.

– Aunque la modalidad predominante es la de contenido, con algunos rasgos de proceso, tal y como corroboran los Coordinadores de los Equipos durante la sesión de análisis conjunto, al interpretar las respuestas acerca de lo que «debería ser» se evidencia

una tendencia más clara hacia el enfoque de proceso. Esto lleva a los evaluadores a conocer con más profundidad cuál es el significado atribuido por los Equipos a la expresión metodología de proceso. También en la sesión de análisis de datos, los Coordinadores asignan un significado poco articulado a la metodología de proceso, relacionándola con asuntos de evaluación, análisis de situaciones y planificación; lo que a juicio de los evaluadores muestra que, no sólo predomina la orientación de contenido, sino que no se tiene una idea clara de lo que supone una estrategia de proceso. Durante la validación del Informe final los Coordinadores manifiestan que ha habido bastante confusión con la comprensión del término metodología de proceso y ello ha conducido a interpretaciones erróneas que pueden haber inducido las elecciones de los ítems del cuestionario. Por ejemplo, se identifica intervención global con diagnósticos colectivos a grupos de alumnos. Esta contingencia es reconocida en el Informe al matizar que las interpretaciones de los datos deben ser consideradas teniendo en cuenta, por un lado, los efectos derivados de las formulaciones que ofrece cada ítem y, por otro, las repercusiones de la comprensión personal. De manera que se ha puesto de manifiesto que el significado otorgado a categorías conceptuales empleadas en la evaluación ha respondido a la experiencia previa y a la cultura profesional de los agentes de apoyo y, por tanto, ha distado del sostenido en la literatura especializada. Esto ha llevado a traducir las categorías teóricas a términos usados por los Equipos Psicopedagógicos. Así, por ejemplo, se reconoce que «Estudio de casos» es muy equiparable a diagnóstico de alumnos y «Asesoramiento» es una categoría que incluye orientación y elaboración de Programas de Intervención». A partir de aquí cabría plantearse formatos de indagación más permeables a las perspectivas prácticas.

– Los Equipos se comportan de diferente manera y también tienen una visión diferente de lo que debería hacerse, según la procedencia de sus miembros y la composi-

ción. Así, SOEV y Multiprofesionales parecen realizar lecturas diferentes de la situación y de los aspectos que deberían mejorar. Tal distinción se achaca a la procedencia de colectivos con culturas profesionales peculiares; de manera que en el propio Informe se plantea la necesidad de estudios más específicos para comprender cómo la experiencia y la extracción profesional influyen en la perspectiva de asesoramiento. Con respecto a Equipos Psicopedagógicos que trabajan en EGB y en Educación Infantil también aparecen diferencias relativas a la metodología; no hay coincidencia en la percepción, que tienen unos Equipos y otros, acerca de la metodología que usan. En la sesión de validación del Informe final los Coordinadores mencionan que tales discordancias pueden ser debidas al cuestionario, que ha forzado la aparición de diferencias entre equipos de EGB y de Educación Infantil en relación con las metodologías de proceso y de contenidos. El retrato de los diversos colectivos profesionales que participan en tareas de apoyo parece necesario.

– La postura de los Centros no coincide con la de los Equipos. Para estos últimos es necesario clarificar los objetivos de la labor, definir mejor su marco de actuación y mejorar el clima de relación profundizando más en sus actuales líneas de trabajo. Los Centros, por su parte, con mayor nitidez, demandan una orientación de asesoramiento de diagnóstico/tratamiento, por tanto, de contenido, y excluyen a los Equipos de tareas más comprometidas con la organización y la vida de la escuela, como la elaboración del Plan de Centro, el apoyo a la coordinación interna y a la evaluación de experiencias educativas. Desde los Centros se refuerza la situación de externos de los Equipos y, seguramente por ese motivo, los Equipos se sienten incómodos y quieren una aclaración de funciones. Dado que los Centros presentan una menor disposición hacia demandas más progresistas, en el Informe se considera que tal situación está condicionada por la influencia mutua de Centros y Equipos que tienen raíces histó-

ricas, contextuales y de cultura profesional. De modo que habría que plantearse la descripción de tales condicionantes.

Como puede apreciarse la práctica del asesoramiento se presenta compleja y sujeta a variadas interpretaciones, reacia a dejarse retratar a través de un único «objetivo». Los hallazgos de esta evaluación son una invitación para enfocar los diversos microcosmos con un *zoom*, hasta alcanzar un primer plano que registre los matices.

Maria Mar Rodríguez Romero

JEREZ MIR, R. (1993): *Para impartir la educación en libertad*. Estella (Navarra), Editorial Verbo Divino.

Rafael Jerez es un filósofo. Es muchas cosas más: profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense, catedrático de Instituto, autor de numerosos libros, etc., pero no lo puede evitar, él ante todo es un filósofo. De esos que ya quedan muy pocos, dedicado a repensar crítica y honestamente la realidad en toda su profundidad. O sea, dedicado a algo que los demás raramente hacemos, porque no tenemos tiempo, porque no nos interesa, porque no es una actividad muy lucrativa, porque no sabemos..., o porque nos da vértigo. Sí, porque asomarse al abismo y verlo todo, de arriba a abajo y lo de allá lejos en nebulosa y todo cada vez más claro según se acostumbra los ojos a esa forma de mirar..., da vértigo. Bueno, pues Rafael Jerez ha hecho para nosotros ese trabajo. Ha dedicado muchas horas a estudiar el pensamiento de otros, a reelaborarlo críticamente y a ofrecer una visión global, profunda y madura de temas tan amplios y complejos como *la cultura, equipo humano y morada del hombre, el hombre obra de la educación y la cultura obra de la libertad*, para después desde esa base teórica general *repensar la escuela y analizar el caso español*. El resultado es un libro denso —es decir con un alto

peso específico—, de lectura no ligera, pero si amena y apasionante.

La obra está dividida en dos partes que corresponden a los dos propósitos señalados anteriormente: un estudio de la cultura y la educación en general, y un análisis de los sistemas escolares y del caso español en particular. Cada una de estas partes está, a su vez, cartesianamente dividida en dos capítulos, dedicados a cada uno de los cuatro subtemas enunciados —cultura, educación, sociología del sistema escolar y cultura y escuela en España—, que son además como círculos concéntricos, cada vez más pequeños, para ir ayudando a enfocar la realidad con la profundidad de que hablábamos al principio.

La *primera parte* es un estudio de la cultura que, remontándose seiscientos millones de años atrás, comienza por explicar la evolución del mundo animal a la luz de las teorías de Faustino Cordón. El sentido de la cultura como «morada» y «equipo» del hombre se explica por medio de tres claves: la interdependencia, o trama de relaciones socio-históricas de los hombres con los hombres; los instrumentos, máquinas o herramientas y el uso que el hombre hace de ellos, y, por último, las palabras y símbolos en tanto que componentes del lenguaje, forma de comunicación genuinamente humana. El sabio entretreído de estas tres dimensiones del hombre —*homo socius, homo faber y homo loquens*— da lugar a una explicación concisa del sentido de la cultura desde una perspectiva que intenta conciliar las visiones de la psicología y la sociología.

En la *segunda parte* se analiza el tema de la cultura «desde dentro» por así decir, desde el hombre, intentando superar la antinomia individuo/sociedad y la educación como socialización primaria o regulación cultural del comportamiento humano. Esta tarea se lleva a cabo acudiendo a los grandes clásicos de la sociología de la educación, para estudiar desde distintos marcos epistemológicos lo que es la construcción cultural del hombre y la dialéctica cultura/libertad. Ha-

blar de socialización es referirse a la formalización cognitiva, normativa y afectiva del individuo humano. Implica también la referencia a la necesidad de control y legitimación sociales y a la existencia de determinados mecanismos culturales psico-sociológicos como garantes de la internalización. El resultado es la autoconciencia y la creatividad. El autor da una esclarecedora explicación del proceso basada en Pestalozzi, válida tanto para el individuo como para el grupo social y desde este punto de vista se va refiriendo a distintos momentos históricos y a diversos modelos explicativos de la cultura y la educación.

La *tercera parte*, tras una introducción en la que se relatan los comienzos de la estructuración de los sistemas educativos propiamente dichos, se centra en un estudio del sistema escolar desde la perspectiva de los distintos modelos de la sociología de la educación. Se analizan el modelo funcionalista, los modelos neoweberianos, el modelo ecléctico de Bourdieu y el de Bernstein, los modelos neomarxistas de Baudelot y Establet y de Bowles y Gintis y, por último, la perspectiva dialéctica de Apple, Gramsci, Freire y Giroux.

La *cuarta parte* es lógicamente la más extensa puesto que el objetivo último del libro es comprender la cultura y el sistema escolar español. Se hace una historia de la educación y de la escuela española a partir sobre todo de la España Ilustrada —aunque se hacen alusiones también a la época de los Austrias—, enmarcándola en un análisis del contexto social y político. Pasando por algunos pasajes especialmente acertados en su análisis —como es el de «la restauración eclesial y cultura escolar confesional»— se llega al diseño del sistema escolar público de corte afrancesado iniciado por José Bonaparte. Por último se analiza la educación española a lo largo del siglo xx y en el momento actual, terminando con «algunos puntos programáticos para una propuesta político-educativa alternativa».

Rafael Jerez ha realizado este largo y profundo recorrido a lo largo y a lo ancho de la

historia, de la sociología de la educación y, sobre todo, de algunos de los temas clave de la vida del hombre, como son la cultura, las relaciones interpersonales, la libertad o la autoconciencia, de una forma pedagógica en el mejor sentido de la palabra. Pone al alcance del lector una gran cantidad de conocimientos, con sencillez y concisión, pero manteniéndose en un alto nivel de rigor científico. Como es natural, algunas de las partes del libro resultan más logradas que otras. Personalmente encuentro la mayor debilidad en el análisis del sistema educativo español actual, cosa por otro lado lógica, puesto que la cercanía y la implicación personal hace más difícil una perspectiva global y equilibrada. No obstante, eso no resta ningún mérito a este magnífico trabajo, que compendia una temática imprescindible de reconsiderar para todo el que vaya a dedicarse a la noble y difícil tarea de *impartir la educación en libertad*.

Puede decirse que el autor ha logrado lo que proponía como ideal en la introducción: superar la división de las ciencias y lograr una visión en profundidad, interdisciplinar y global de los problemas humanos. ¿No es ésa la perspectiva de la filosofía?

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

ORTEGA, FÉLIX; FAGOAGA, CONCHA; GARCÍA DE LEÓN, MARÍA ANTONIA; RÍO, PABLO DEL (1993): *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*. Dirección General de la Mujer. Comunidad Autónoma de Madrid.

Dado el largo periodo que la escuela ha necesitado para institucionalizarse y la relevancia adquirida por la misma dentro de las estrategias de normalización, no es extraño que la vertiente educativa del saber sociológico haya centrado sus reflexiones de manera fundamental en torno al sistema educativo en sentido estricto, desaten-

diendo o relegando así de su hacer un importante número de prácticas de socialización que no son, en definitiva, sino prácticas educativas. Ello no debe hacernos olvidar, sin embargo, que educación y sistema educativo no son sinónimos y que, en consecuencia, la sociología de la enseñanza escolar no agota en modo alguno el campo de estudio propio de la Sociología de la Educación. La reflexión precedente resulta particularmente oportuna en lo que al estudio de la realidad sexual se refiere, ya que, al margen de alguna que otra encuesta, escasa de referentes teóricos, el desinterés mostrado por la ciencia social en este campo ha hecho posible que éste siga siendo considerado como un fenómeno sujeto a leyes o determinismos extra-humanos. En este sentido, la obra que aquí reseñamos presenta, ya de partida, el valor de inscribir el análisis de la identidad sexual dentro de los procesos de construcción social de los individuos, adquiriendo de esa manera no sólo la dimensión social que le es propia sino además su categorización como hecho sujeto a/y objeto de aprendizaje, lo cual no es nada desdeñable, dados los rasgos *naturalizadores* que, orquestado predominantemente por médicos y psicólogos, caracterizan el discurso en esta materia.

Resultado de la investigación multidisciplinar en la que se hallan combinadas técnicas diversas (fundamentalmente el grupo de discusión, la encuesta y el análisis de contenido), la obra pretende esclarecer aquello que es la identidad de género, su particular forma de transmisión así como los problemas o conflictos que se suscitan actualmente en nuestro país dentro de este ámbito de la realidad. Para llevar a cumplir ese objetivo, el estudio se estructura en lo que podríamos considerar como cuatro apartados o núcleos temáticos. El primero se destina a exponer los rasgos esenciales que caracterizan la identidad de género de los jóvenes españoles de ambos sexos a partir de sus propias representaciones. En el segundo se pasa al análisis del marco sociocultural o contextos de actividad en los que se lleva a cabo la construcción de la con-

ciencia de género. Tras ellos, un tercer apartado se ocupa del ámbito escolar en tanto que espacio de socialización sexual, aspecto éste particularmente interesante por cuanto tal vez sea en este ámbito en donde se reflejen de una manera particular las tensiones y conflictos generados por la dinámica a que da lugar las contradicciones entre la identidad individual y la representación social en el terreno sexual. Por último, el apartado final aborda la tipificación sexual presente en los medios de comunicación de masas, particularmente en el medio televisivo, a través de un estudio minucioso de programas informativos y debates.

Nos encontramos ante una obra cuyo rasgo más sobresaliente es su rigor y objetividad, rasgos éstos dignos de destacar por cuanto el tema de la identidad de género, en las escasas ocasiones en que logra escapar de un tratamiento psicológico, suele verse inscrito dentro de perspectivas militantes que suelen hurtar el necesario distanciamiento exigible a toda labor investigadora. Tanto en lo que se refiere al empeño de esclarecer la identidad de género como sus modos de transmisión, el trabajo hace un recorrido minucioso a través de la rica variedad de dimensiones en las que se manifiesta esa identidad: prácticas sociales, representaciones, convicciones, actitudes, así como a lo largo de los diversos escenarios en los que transcurre la vida de los jóvenes: el hogar familiar, la institución escolar, el mundo laboral, el tiempo libre... Mediante un tratamiento de este tipo, los géneros sexuales pierden su carácter compacto y el tema de su diferenciación o igualación su entidad absoluta, lo que permite llegar a conclusiones ricas en matices.

Existe un apartado que resulta particularmente interesante desde la vertiente propiamente ejecutiva, no sólo porque en él se trata el papel específico desempeñado por la institución escolar en los procesos de construcción de los géneros sexuales sino también porque en él queda asimismo patente el peso específico de ésta en relación con

otras instituciones tales como la familia en lo que a esta parcela de socialización se refiere. Nos referimos al artículo de *María Antonia García de León*, «La escuela, un espacio social para la igualdad», artículo en el que se apunta la paradoja de que mientras en el terreno de la educación no sólo se ha alcanzado la igualdad entre los sexos sino que incluso puede hablarse de una situación claramente ventajosa de la mujer —permanece durante más tiempo, alcanza mejores resultados—, ello no se traduce, sin embargo, en cambios sustanciales a la hora de convertir el éxito escolar en créditos profesionales y, en definitiva, en una reorganización de los espacios sociales. A juicio de *García de León*, tal estado de cosas tendría su fundamento en el papel secundario que ocupa la escuela respecto a la institución por excelencia de socialización primaria: la familia. Sería en ésta donde chicos y chicas, a través de los modelos y expectativas suministrados por los padres, se dotan de una clara idea acerca de cuáles deben ser las diferencias entre hombre y mujer, representaciones éstas que la escuela, a pesar de su proclama y normativa igualitarista, no podrá contrarrestar de manera importante, máxime cuando unos y otras se encuentran abocados al final de su vida académica a la ocupación de ámbitos de realización fuertemente determinados en función de su género. La conclusión de todo ello sería que, de manera similar a lo que ocurre en el plano económico, la escuela no sería ni responsable de las desigualdades sexuales ni podría incidir en ellas de manera relevante. Esto es lo que brillantemente llama la autora el *efecto Penélope*: la escuela teje una igualdad que otras instituciones destejen.

A semejantes conclusiones parece llegar *Félix Ortega*, quien, en otro interesante artículo incluido en el estudio, señala que, a pesar de que en lo relativo a la definición de modelos de referencia y pautas de comportamiento hoy día es la mujer la que tiene el protagonismo, ello no es obstáculo, sin embargo, para que en lo que a la distribución de los espacios sociales se refiere, la situación no refleje un proceso similar. Aún cuando la

mujer haya incrementado su identidad con patrones reservados hasta hace poco tiempo al hombre, el hogar y el escenario exterior, sobre todo si este último tiene un fuerte contenido de autoridad, continúan delimitando los contornos de desenvolvimiento propios de cada uno de los sexos, mujer y hombre respectivamente. Ni la mayor disposición del hombre a «ayudar» en el hogar ni la mayor participación de la mujer en tareas profesionales conllevaría un cambio relevante de adscripciones o repartos entre lo público y lo privado por cuanto la mayor dedicación de la mujer a tareas extradomésticas, lejos de expulsarla del hogar, habría supuesto para ella una expansión de las funciones tradicionalmente atribuidas a ella.

Tanto por su contenido como por su tratamiento, el trabajo comentado resulta de enorme interés para ayudar a esclarecer la dinámica actual en que se encuentran actualmente los procesos y prácticas sociales relativas a la diferenciación sexual. Los datos aportados así como las reflexiones contenidas en ella constituyen sólidos instrumentos para la apertura de un debate que escape al maniqueo reparto de papeles entre hombres y mujeres como opresores/oprimidas y sitúe este ámbito de la realidad en el marco de las estrategias de imposición en las que ambos se encuentran instalados. Es bastante probable que, inscritas dentro de esta perspectiva, las contradicciones que los distintos coautores de la obra coinciden en señalar aparezcan a nuestro conocimiento como elementos constitutivos de una intervención, nada inocente, de las distintas instancias de poder. La propagación de un discurso institucional igualitarista unido a una política compensatoria sobre aspectos secundarios así como su inhibición en otros más decisivos, bien pudiera ser la coartada que permitiría conjugar la idea de una práctica política democrática con la continuación e incluso el aliento de sometimientos y dependencias intersexuales basados en la complementariedad que hagan posible la pervivencia del hogar como marco de moralización y disciplina y, en último caso, la continuidad de un ordenamiento

sexual en el que el deseo se encuentra intervenido exteriormente. A la luz de las tesis contenidas en la obra cabe hacerse una serie de cuestiones claves para comprender la dinámica de los géneros y sus relaciones: ¿le interesa al poder una efectiva igualdad entre los sexos, es decir, una efectiva indiferenciación social entre ellos? ¿cuál es en realidad la demarcación de la igualdad sexual proclamada desde las instituciones? ¿a qué políticas de intervención obedece? ¿qué servidumbres establece?

Jesús Pérez López

TRILLA BENET, J. (1993): *Otras educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos. 220 páginas.

Jaume Trilla, profesor de la Universidad de Barcelona, publicó en los años 1985 y 1986 tres obras fundamentales sobre los aspectos menos formales de la educación: *La educación fuera de la escuela, Pedagogía del ocio y La educación informal*. Desde la publicación de esta trilogía, su autor ha sido considerado, en justo reconocimiento, como una de las figuras de referencia indispensable en este ámbito. De igual manera, los tres trabajos antes mencionados se han convertido en libros imprescindibles de consulta tanto de los prácticos como de los teóricos de las «otras educaciones». Con este *background*, la aparición en el mercado de una nueva obra del profesor Trilla sobre la educación no-formal e informal es una buena noticia para todos los interesados en el campo de la educación no-formal e informal.

El libro que ahora comentamos, sin embargo, no puede ser considerado como la cuarta de las grandes obras del autor sobre el tema. Lejos de eso, la obra corresponde a una recopilación de diversos artículos y ponencias elaboradas hace varios años y, en su gran mayoría, publicadas en libros y revistas de gran difusión. No es un libro de nuevas

ideas con un guión sistemático: es una *melange* de obras breves con la única relación entre sí que el poder ser abarcados en ese general título de «otras educaciones».

Intentar esbozar un comentario global de la obra es una tarea harto complicada por la multiplicidad de contenidos, propuestas, estilos y objetivos de cada uno de los artículos que la componen. El autor los ha agrupado en cinco grandes capítulos por su supuesta cercanía: Educación Informal, Tiempo Libre y Educación, Animación Sociocultural, Educación de Adultos y La Educación y la Ciudad. En el capítulo inicial presenta cuatro materiales dispersos: en el primero, define «sistema educativo» con unos planteamientos tradicionales; en el segundo, compara las características que se producen en la comunicación en la educación formal y en la informal; a continuación, propone una sencilla taxonomía de los usos y funciones de los *Mass-media* en la educación y, por último, bajo el epígrafe «literatura infantil y educación informal» presenta unas ideas «curiosas» y quizá algo añejas sobre este ámbito.

El segundo capítulo también está formado por cuatro trabajos de diversa temática pero con el común denominador de referirse a algún aspecto del epígrafe de Tiempo Libre y Educación. En el primero, de marcado carácter teórico, define los conceptos de ocio y tiempo libre partiendo de anteriores aportaciones suyas. En el segundo, plantea los valores y contravalores del tiempo libre, quizá en un esquema un poco simplificador. Parecidos planteamientos se siguen en los dos últimos trabajos donde analiza las características de las instituciones de Tiempo Libre.

En el tercer capítulo, dedicado a la Animación Sociocultural, realiza una interesante aportación de carácter metateórico, analizando los distintos discursos generados sobre la Animación Sociocultural. En un segundo momento, analiza las relaciones que se dan entre Animación y Educación y contrapone el concepto de Animación a otros de carácter pedagógico como Educación Permanente o Educación no-formal. Finaliza el capítulo

con una propuesta sobre los distintos niveles de formación del animador. Desde nuestro punto de vista, la publicación de estos artículos que abordan discusiones superadas en la actualidad resulta, cuando menos, anacrónico (por ejemplo, la propuesta presentada sobre los niveles de formación del animador no tiene sentido en la actualidad que ya se han regulado los mismos).

En el capítulo sobre Educación de Adultos el profesor Trilla ofrece dos materiales sobre el tema: uno primero, que caracteriza la Educación de Adultos por contraposición a otros ámbitos educativos y un segundo trabajo, curioso pero nada original, sobre la vida y obra del gran pedagogo de nuestro tiempo: P. Freire. Dos breves comentarios al respecto: 1) ¿por qué llamarle Educación de Adultos cuando ya se ha extendido la denominación de Educación de Personas Adultas (EPA)? y 2) desde nuestro planteamiento, la EPA, tras su reconocimiento por la LOGSE, debe ser considerada como un componente más del sistema educativo formal, por tanto no es «otra educación», es parte de «la educación».

La aportación más interesante, desde nuestro punto de vista, corresponde a las propuestas que realiza en el último capítulo sobre La Ciudad Educativa, si bien parte de los materiales presentados ya son conocidos.

Así pues, la obra se configura como un conjunto de ideas dispersas sobre la temática general de la educación no-formal e informal. Muchos de los artículos recopilados pueden ser interesantes para los alumnos de la diplomatura en Educación Social, para los futuros Técnicos en Actividades Socioculturales (TASOC) o para una persona profana en el tema. Lo que en cualquier caso no se puede considerar como la continuación de la citada trilogía.

Consideramos, pues, este libro como el aperitivo con el que engañar nuestro apetito de saber, a la espera de poder satisfacerlo

con la lectura de otra gran obra del profesor Jaime Trilla.

Javier Murillo

USHER, R. y BRYANT, I. (1992): *La educación de adultos teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid, Morata.

En el contexto de la educación de adultos y con el propósito de mejorar la práctica educativa surge de la mano de los autores esta obra. Francisco Beltrán, autor del prólogo, describe a los autores como profesores en ejercicio, a la vez que teóricos de la educación de adultos, y señala que es propósito de su texto el democratizar la educación.

Es en el título donde ya se revela el empeño general, que se desvela longitudinalmente en la lectura de la obra, examinar la relación entre teoría, práctica e investigación en educación de adultos. Entienden los autores tal empeño como la de construcción de éstos tres componentes para lograr una comprensión acrecentada de lo «práctico» en la educación de adultos.

En el subtítulo se alude a una metáfora exploratoria que tiene como fin el describir cómo cada uno de estos tres elementos del triángulo está convencionalmente representado en relación con los otros y con la educación. Representa el triángulo lo que se desea someter a escrutinio crítico y desmitificador, el fundamentalismo que se establece, la relación de la teoría y la investigación con la práctica.

La obra transcurre bajo un discurso de enfoque filosófico, esencialmente pragmático y práctico. La tesis de partida es que la educación de adultos, como campo de estudio, debe situarse de un modo apropiado en la educación de adultos como práctica. Sus supuestos subyacentes son: la unidad entre teoría, práctica e investigación; la necesidad de

mejorar y promover la práctica desde esa unidad y a través de la reflexión crítica.

La tarea que pretende esta obra es doble, por un lado, someter a escrutinio crítico los modelos, supuestos y paradigmas convencionales e indicar una alternativa más adecuada y útil, y por otro lado, examinar la naturaleza de la práctica tanto en aspectos generales como, más específicamente, en términos de la educación de adultos.

Este libro se estructura a lo largo de ocho capítulos, presentados a continuación, precedidos de un prólogo al que ya se hizo alusión.

El primero de los capítulos titulado «Exploración del triángulo» contiene la presentación de la obra, en la que se anticipa una declaración de intenciones por parte de los autores. Concorde con el tono en el que se redacta todo el texto, es en este inicio de la obra donde se orienta al lector a la forma en que puede ser leído el libro y se le ofrece una visión global de todo el texto a través de la presentación de un resumen de cada uno de los capítulos.

El segundo capítulo —«Crítica de los modelos tradicionales de investigación»— comienza con el paradigma de las ciencias naturales, en el que se definen las ciencias naturales, los supuestos básicos de dicho paradigma y las implicaciones en la investigación de estos supuestos. Se presenta una crítica al citado paradigma, en cuanto que se refiere a la investigación como proceso controlado y racional de indagación reflexiva universalmente apropiado. Se muestran las críticas que han desgarrado estos modelos. Se describe la crítica post-empirista de Kuhn, que rechaza la existencia de un marco universal que destaque sobre todos los demás proporcionando una norma de comensurabilidad, es su objetivo una determinada variedad de racionalidad práctica y una visión específica de la acción. Se expone el paradigma interpretativo, que cuestiona la utilidad de las ciencias naturales como

modelos para las ciencias sociales, ataca sus rasgos positivistas y su visión del hombre. A diferencia, retrata al individuo como parte del mundo social, dotado de conciencia. Interesado por la interpretación y la comprensión, atribuye especial importancia a la «acción» y a la «interacción», y redefine la objetividad en términos de acuerdo intersubjetivo. Se basa la teoría en la interacción social y la investigación está orientada a generar teoría que aclare y comprenda formas específicas de vida social. Aún así, se encuentra semejanza entre el paradigma interpretativo y el de las ciencias naturales en que ambos proyectan una imagen pasiva de la investigación. Por último, se destaca la importancia del paradigma interpretativo y la comprensión hermenéutica. Se parte de que las Ciencias Sociales no pueden tener los mismos niveles de objetividad que las Ciencias Naturales, ya que las primeras están constituidas dentro de una tradición, todos los modelos suponen prejuicios o juicios previos que son productos de una tradición histórica. Es en la comprensión hermenéutica donde se otorga especial importancia a la versión que ofrece el paradigma interpretativo. Se considera la comprensión hermenéutica como una experiencia de aprendizaje que supone diálogo entre nosotros mismos y el objeto de comprensión, es un consenso dialógico de mediación entre pasado y presente, entre lo extraño y lo familiar.

Con el tercer capítulo, «El problema de las disciplinas fundamentales» los autores intentan examinar la adecuación de las disciplinas que proporcionan una base o fundamento del conocimiento para una actividad práctica como la educación de adultos. Al observar la naturaleza de disciplinas como Psicología y Sociología que desafían la noción convencional de un fundamento y así, el supuesto de que sea posible en algún sentido aplicar el conocimiento contenido en las disciplinas a la práctica educativa. Se confía así en demostrar que es tan inapropiada como inútil la conceptualización de la educación de adultos como campo del conocimiento de una va-

riedad teórica o bien práctica. Se analiza la Psicología mediante un proceso de «deconstrucción» concebido para mostrar que, teniendo en cuenta la naturaleza del conocimiento formal de la Psicología científica, existe una incompatibilidad con todos los fines de la práctica educativa. Respecto a la Sociología se manifiesta que pese a la semejanza del discurso mantenido por sociólogos y profesores en ejercicio no puede ser trasladado a la práctica. Se argumenta que las formas de conocimiento (las disciplinas) sólo pueden justificarse pragmáticamente dentro del terreno del diálogo; se considera esto como alternativa más útil a todos los argumentos en torno a si las disciplinas son o no fundamentos.

El cuarto capítulo —«Nueva conceptualización de la teoría y de la práctica»— se ocupa del problema de la relación teoría y práctica. Así, comienza exponiendo el efecto diferenciador que establecen entre teoría y práctica quienes operan desde el modelo de racionalidad técnica en educación. Los autores manifiestan que el conocimiento práctico no puede proceder exclusivamente del conocimiento teórico, y la práctica no es algo que se pueda aprender sólo de la teoría. Consideran que la práctica se localiza en un conocimiento práctico, que es situacional y orientado a la acción. Tras estas consideraciones se analiza el binomio, conocimiento teórico-valores en educación, a través del cual se nos conduce a la reconsideración de la naturaleza no formal» implícita. Esta teoría tiene una función habilitadora que permite a los docentes en ejercicio operar dentro de las situaciones en las que se encuentran y posee otra función de reflexión en la acción que permite al docente sacar a la luz el conocimiento implícito y tácito en la acción que es entonces integrado en éste y con su resultado la relación teoría-práctica es interactiva. La teoría no formal cuenta con limitaciones como la dificultad para calificarla de eficaz, pues es esencialmente particular, además de que la función primordial de la teoría no formal es eliminar problemas, más que prevenirlos, tiende a ser limitada en alcance y pro-

fundidad. Otra crítica pudiera estar en su propio enraizamiento en la práctica que podría derivar en un obstáculo en la reflexión y el escrutinio; y una limitación de carácter institucional tiene que ver con la resistencia al cambio de los centros que tienen sus propios sistemas de aprendizajes.

Las conceptualizaciones que se han expuesto tienen unas consecuencias para la teoría educativa, de forma, que al ayudar a resolver problemas suscitados en la práctica educativa, apunta la necesidad de que los teóricos se conviertan en profesores en ejercicio y que éstos se conviertan en teóricos, además, la consideración de que la práctica es la que determina el valor de la teoría.

El quinto capítulo se titula «La práctica de la Investigación-Acción sobre la educación de adultos en su contexto». El objetivo pretendido es el análisis de algunos elementos claves de la investigación sobre educación de adultos. De manera introductoria se exponen las representaciones convencionales de la investigación, conceptualizando la investigación como uno de los medios de relacionar la teoría con la práctica en una relación triangular, en la que se asigna a la investigación la tarea de aclarar a través de una experimentación sistemática aquellas relaciones teórico/prácticas que son imperfectamente comprendidas. En este modo de entendimiento, a juicio de los autores, no se presta atención al hecho de que la investigación es en sí misma la práctica situada en la teorización y la teorización de la práctica. Postulan una comprensión reflexiva de la investigación y para ello se examina el lenguaje de la práctica, ya que se considera a éste fuerza constituyente de la misma. Se revela la dependencia educativa del lenguaje, ya que parte de la investigación, como producto para el usuario, radica en el aspecto que adopta como informe y revela un alto grado de uniformidad. Por último, se procede al análisis de lo formal y lo no formal en la investigación y en la práctica, a través de Baldamus, que advierte que realizando una observación en la organización administrativa y en las condiciones estruc-

turales que operan los profesores en ejercicio, lo que descubrimos es que se producen dos series de actividades dentro de dos marcos de comprensión, el formal y el no formal. Presenta un modelo para el examen de la producción del trabajo teórico y empírico en sus aspectos no formales y formales. Este modelo presenta, a su vez, una manera de localizar la investigación con respecto a la práctica, de tal manera que consideren dimensiones formales y no formales de la producción del conocimiento a través tanto de la investigación como de la práctica.

«La lógica y los problemas de la investigación-acción», recibe por título el sexto capítulo. El propósito general que se plantea es revelar el sentido de la investigación-acción. Para implementar tal propósito se comienza reflexionando acerca del creciente interés que la investigación-acción suscita en la educación de adultos; se llega a la conclusión de que esto puede deberse al pragmatismo de la financiación y a la mayor importancia otorgada a la necesidad de nexos más claros y estrechos entre teoría y práctica. Se realiza un acercamiento a la comprensión educativa a través de la definición de investigación-acción propuesta por Ebbutt, y se subrayan algunos aspectos de la misma, entre ellos destacan que la investigación-acción se realiza por docentes en ejercicio, que se atribuye importancia al perfeccionamiento de la práctica mediante la transformación de la situación práctica y que se presta interés por la reflexión sobre aspectos de las acciones. Se plantea que la investigación-acción es práctica reflexiva, es promesa de tal modo de investigación, la unificación de la teoría y de la práctica. Es pues, la exigencia educativa de la investigación-acción que el investigador académico revele en su discurso y en su acción el modo en que se encuentran sus propias comprensiones no formales de lo que sucede y bajo qué condiciones discursivas y de acción están abiertas a un cambio. Por otro lado, la investigación no rechaza automáticamente constituirse como generadora de conocimiento, sino que la clave radica en

una aceptación de la situacionalidad de todos y cada uno de los investigadores.

El capítulo VII «El ego en la investigación y la práctica reflexiva» tiene como propósito personalizar el proceso de indagación sobre la acción. Se plantea como necesario examinar las consecuencias que posee el ego sobre el hecho de que el investigador como investigador/profesor en ejercicio se desplace «más allá del método» y realice lo que ha llegado a conocerse como investigación del «nuevo paradigma». Las cuestiones que plantea el ego como investigador parece ser que presentan un especial interés para los educadores de adultos como investigadores en la acción, tanto por las formas en que se orientan hacia los «sujetos» como educadores activos y responsables, como por su preocupación por el cambio personal y/o social. Señalan como problema fundamental de la localización del ego en el proceso de investigación que constituye un factor en la creación y de reivindicación del propio conocimiento. A continuación se presenta la investigación del nuevo paradigma de Reason y Rowan, en la que se plantea que la experiencia de hacer una investigación será aquella en donde el ego que interviene junto con otros egos se desplace a un estado de «conocimiento entendido» a través de un continuo trabajo sobre los datos de la experiencia y se recomienda esta práctica de «lograr un sentido» o de reflexión sobre la experiencia. Una de las afirmaciones que se establece es que el proceso será educativo en cuanto lo comprendamos, es decir, por efectuar un cambio a través del esfuerzo por entender, y, una de las consecuencias que se destaca de la localización de los egos en el proceso de investigación es, que los agentes de elaboración están «a prueba» con respecto de la validez de cualquier afirmación del conocimiento que se formula o que pueda surgir didácticamente. Están a prueba bajo reglas diferentes a la investigación científica sino una negociación continua y de la reflexión en la acción de todas las partes del proceso antes, durante y después de cualquier investigación.

El capítulo que cierra este libro —«Aprendizaje de la Investigación: consecuencias para el currículum»— propone examinar las consecuencias de los temas hasta ahora analizados respecto del currículum, tanto sobre el aprendizaje acerca de la investigación, como sobre el aprendizaje para hacer investigación. Para llevar a cabo este propósito se centran en el modo en que el estudio de la educación de adultos puede ser considerado un campo práctico de conocimiento. Eso permite proceder a una conceptualización alternativa de la «teoría» de la educación de adultos y así su rol en un currículum para la investigación.

En el estudio de la «teoría» de la educación de adultos como campo de estudio se expone que no se ha conseguido vincular su estudio como su práctica. Tampoco se ha logrado buscando un conocimiento en las disciplinas; por tal motivo, la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo «práctico». Se manifiesta que destacando lo práctico hay un reconocimiento en la conceptualización de la teoría de educación de adultos de carácter primordial del contexto y así de la concentración en la práctica educativa, considerada como actividad informada por la teoría no formal de los profesores en ejercicio. La teoría no formal puede ser el punto de partida de una teoría de educación de adultos, pero hay que incluir también, la evaluación crítica de la naturaleza y de la adecuación de la

teoría formal. Las consecuencias que esto tiene para el diseño y la enseñanza está en que el punto de partida no es la práctica en sí, sino los problemas de la misma. Manifiestan como propósito primario del currículum la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal. Semejante currículum debe permitir a los profesores en ejercicio que desarrollen una conciencia de la práctica y facilitar su intervención en la praxis. Entienden que la investigación puede ser enseñada en un sentido, como un conjunto de técnicas, pero este currículum no atenderá las necesidades del profesor reflexivo. Y señalan como modo alternativo de enseñar investigación el diseño de un currículum en torno a ejemplos prácticos específicos de investigación, reflexiones en la acción sobre las prácticas académicas situadas en la enseñanza y en la investigación.

A modo de conclusión, cabe señalar que es un texto que cobra especial utilidad para aquellos docentes en ejercicio. Puede ayudar en parte a realizar un análisis y una reflexión sobre la actuación del docente en ejercicio en la práctica, y por otro lado, para situarse en la posición en la que se encuentra respecto a los modelos de investigación. En general, se propone para teóricos, docentes o estudiantes como vehículo de reflexión sobre los distintos elementos del triángulo.

Ana Rosa Lagares Gaitán