

BIBLIOGRAFÍA

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Pseudo Boecio, *Disciplina Escolar*. Barcelona, PPU, 1990.

El libro que ahora presentamos con el título de *Disciplina Escolar*, falsamente atribuido a Boecio, se despierta del olvido como acunado por la bella e insinuante melodía de aquella sentencia clásica: *Vetera scripta paedagogica ne perant* (que no mueran los antiguos escritos pedagógicos). Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), con esta divulgación y dentro de su política cultural, ha convertido en realidad el lema que preside esta sección editorial y hasta nos permite, por este hecho, introducir una variante, también recta, en la traducción: para que los antiguos escritos pedagógicos no mueran.

Como algo anejo y consustancial al éxito, que auguramos a este breve pero interesante libro, hay que resaltar el prólogo culto y pedagógicamente bien ajustado del Dr. Buenaventura Delgado, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Central de Barcelona y la introducción con un buen estudio bibliotécnico sobre el autor, estilo y ediciones anteriores de la obra, junto a una traducción correcta y fluida, de Antonio García Masegosa.

En torno a la presentación y formato de este libro, que ya hemos anunciado como corto, pues llega con dificultad a las cien páginas, merece la pena resaltar, junto a una pul-

cra y esmerada confección en cuanto a caja, tintas y papel, algo que no puede pasar inadvertido a cualquier lector sensibilizado con los libros como es la ilustración que preside la portada procedente de un capital románico que hace alusión oportuna a la condición y finalidad de la obra. Sobre la boca de un cesto coronada de hojas de acanto, de puro tallado corintio, emerge la bola del mundo y encima de ella, los pies en cuclillas y las espaldas oprimidas por el ábaco de la columna, aparecen dos figuras geminadas de niños con hábitos, capuchas y flequillo sobre la frente, a modo no de gnomos o duendecillos sino de verdaderos «donatelli», es decir, monaguillos o monjitos donados presentando entre sus manos libres un libro abierto.

En esta obra, como en otras tantas rescatadas del abandono o del olvido, la cuestión de la autoría lleva anejo el planteamiento de una serie de incógnitas sobre el autor, fecha, carácter y destino de la obra.

La falsa atribución de esta obra a Severino Boecio ya fue detectada por Alexander Heguim (ca. 1443-1498) en el Renacimiento. Existían citas del autor y copias en códices por los siglos XIV y XV con el título original *De Disciplina scholarium* pero, según sugiere el introductor de esta edición García Masegosa, las incorrecciones de un latín descuidado, y ni siquiera académico medieval, no pueden confundirse con la pulcritud y formalidad filológica del autor de la obra clásica *De Conso-*

latione Philosophiae. Para Porcher, que es quien con más detenimiento ha estudiado la obra en su *Le «De Disciplina scholarium» traité du XIIIe siècle fausement attribué à Boèce* (Paris, 1921), aunque la fecha se puede situar entre 1230 y 1240, el autor no será fácilmente identificable precisamente porque se trataba de algún innominado que quiso hacerse valer encubierto en el nombre del ilustre escritor y filósofo del siglo VI.

Desde otra perspectiva, también ofrece sus dificultades y dudas la obra respecto de la naturaleza y finalidad del escrito. Ciertamente una incógnita por despejar la ofrece el propio carácter del libro. Sin duda se trata de un texto pedagógico. De un libro confeccionado para el servicio de unos escolares, entendiendo aquí el término «escuela» en el sentido clásico de la palabra como estudio o lugar de educación. Ni siquiera el análisis del término «disciplina» como educación total que, a través de Hugo de San Victor, acepta el profesor Buenaventura Delgado nos aclara definitivamente la modalidad de esta obra aunque pueda ser esta la versión más aceptable. Una etimología del vocablo «disciplina» que ofrecemos como la de *discere plene*, enseñar totalmente nos llevaría a la misma interpretación si bien con un sentido más estrictamente didáctico. Pero la lectura del libro nos lleva a afirmar, sin duda, su talante intencionalmente propedéutico. No se le puede negar su forma curricular, entendiendo el término *currículum* en su mejor acepción etimológica como carrito o vehículo que va hacia algún destino. Entendemos, por nuestra parte, que aunque parece cierto que no se trata de una preceptiva ni de un código normalizador de la vida estudiantil ni tampoco se puede fácilmente relacionar como anticipo de las *Ratio u Ordo studiorum* de protestantes y jesuitas posteriores, se podría interpretar como un sencillo, aunque interesante, *vademecum* o guía de bolsillo para escolares con el fin de orientar en ellos comportamientos personales, académicos o sociales.

La precisión sobre el tipo definitivo de destinatario del libro, sobre el modelo de centro al que podría ir dirigido también entraña cierta dificultad. Las características del cen-

tro, según se trasluce de la lectura, resultan para un historiador de la educación, si no desconocidas, sí al menos atípicas y distintas de otras muchas instituciones estudiantiles del momento histórico en el que aparece el opúsculo mencionado. ¿Cuál es el paradigma de profesor, de alumno a los cuales va dirigido con más insistencia el repertorio de consejos y recomendaciones? El modo de relación maestro-alumno podría orientarnos para avanzar algún juicio de posición. Así, sin olvidar del todo aquellas relaciones de convivencia y comunicación directa y dialéctica entre maestros y discípulos amigos de la Academia o Peripato griegos o los ensayos de los convictorios clericales de Agustín de Hipona, de los visigóticos como el de Isidoro de Sevilla o mozárabes como el del Abad Speraindeo en los que también maestros y alumnos compartían habitación, pan y doctrina, nos podemos acercar hacia un modelo de colegio privado medieval, al que acudirían campesinos espezanzados o burgueses ambiciosos, frecuente, tal vez, en muchas de las nacientes ciudades del siglo XIII. Por lo corto del programa académico y el grado de aspiraciones sociales no podía tener ninguna pretensión hacia la población universitaria por más que García Masegosa la sugiera apoyado en el hecho de que Marsilio de Padua, rector de la Facultad de Artes de París, lo conociera y citara. Por su condición de ser un libro exclusivamente laico no se puede vincular de ninguna manera a ningún ejemplar de institución académica o catedralicia tampoco, si bien algunas de las prevenciones a los escolares pudieran tener alguna referencia a las vanalidades o excesos de la goliardía estudiantina.

Cuñándonos ya a *los contenidos* del libro se observa la voluntad del falso Boecio por atender a tres campos principales del fenómeno educativo: las materias de aprendizaje y estudio, el discípulo y el maestro.

El programa curricular para nuestro escritor no ha de ser para estos centros demasiado amplio. Nos habla, en primer lugar, de una preparación o *formación física*, del cuidado del cuerpo ante los rigores extremados de los tiempos, de la moderación en los alimentos y en el vestido. En un segundo mo-

mento, ya desde los siete años, como edad apta para los aprendizajes, se recomienda la dedicación a *las primeras letras*, basadas en la lectura, en el trato de los preceptos clásicos así como en el aprendizaje de la pronunciación y entonación de palabras latinas sin tener en cuenta para nada a las lenguas vernáculas que por aquellas fechas ya tenían un cierto desarrollo y cultivo en el mundo de las hablas románicas. En un tercer apartado, señala las disciplinas del *trivium* como serían la dialéctica, la gramática y la lógica recordando, de pasada, la urgencia de conocer también las ciencias del *quadrivium*.

La *figura del alumno* queda dibujada en su necesaria relación con la del maestro. El código ético del alumno, en este caso, se cimenta primeramente en la obediencia y sumisión pues ha de ser «atento para oír, dócil para entender, abnegado para retener»; en un segundo lugar, el colegial no ha de ser «díscolo», es decir, fugitivo o poriómano, sino dedicado a su maestro y a su estudio sin buscar aventuras ni alejarse de los otros compañeros; en tercer lugar, se le recomienda la sobriedad frente a todas las clases de lujuria o excesos tanto en el vestir como en la continencia sexual o en la comida. En el cultivo de su personalidad cuidará de ser fiel a sí mismo, constante en la acción. Sobre el modo de planificar su vida y a partir de una puntualización sobre las cuatro complejiones descritas por los clásicos: *el melancólico, flemático, sanguíneo y colérico*, elegirá aquel uso del tiempo en cuanto al modelo de diversión, hora del estudio, cantidad en la comida y bebida según su complejión y propia constitución siempre que favorezcan el orden y regla dentro de la vida comunitaria. Las relaciones sociales han de estar revestidas de un sentido de la nobleza para con el profesor, de colaboración con los compañeros, de cierta distancia con los criados, de justicia con los prestamistas, fidelidad con los amigos y de amor, pero al mismo tiempo de exigencia, con los padres y demás familiares. Termina nuestro autor el capítulo dedicado a los alumnos haciendo un alarde de conocimiento de pedagogía diferencial en cuanto al grado de las inteligencias de éstos y su aplicación a los estudios. Así *los obtusos* se dedicarán, de modo preferente, a la mecánica y *los mediocres* a la

política pero los *agudos*, según su excelencia, se podrán dedicar a los estudios de la física, de la matemática, de la economía y sobre todo los muy excelentemente agudos se podrán dedicar a la más pura de las ciencias que es la filosofía.

El profesor ha de someterse a una serie de recomendaciones. Primeramente se le exige una *preparación o formación científica* actualizada «para que sepa explicar lo que conoce» enriquecida por una buena biblioteca, avalada por la experiencia y medida por una ajustada evaluación. En segundo lugar, el maestro ha de estar adornado de una serie de *virtudes profesionales* como es la vocación, la dignidad, la honradez, el juicio, la justicia y la mansedumbre o sentido de la paz; en el ejercicio de la enseñanza ha de ser erudito «pues es conveniente que aprenda antes de enseñar», rígido «en el ámbito escolar es muy útil utilizar el rigor, para imponer así castigo a los que se equivocan, acabar con las discusiones absurdas, causar remordimientos en los que murmuran, reprimir a los que difaman, castigar a los desvergonzados y tornar razonadamente toda determinación», ha de ser ordenado en la exposición, humilde al proponer «ya que la vivaz lucecilla de los poco inteligentes se extingue con la arrogancia del maestro y la voluntad de aprender se les quita a los inteligentes». En los *métodos de enseñanza y cumplimiento de los horarios* sea puntual «pues cuando el discípulo, artifice de la pereza y de la vagancia, vea la diligencia del maestro se pondrá rápidamente al trabajo», claro en las discusiones, renovador y creativo en los planteamientos «debe gloriarse en ediciones ciertamente nuevas e inusitadas, cubrir las mentes de los discípulos con cosas viejas y oscuras, excitar las inteligencias de los crédulos con cosas muy viejas y sin embargo renovadas como si mamaran de la propia invención». Finalmente en cuanto a la *conducta ética* del maestro tanto si enseña en el extranjero como si lo hace en la propia ciudad natal, dice la *Disciplina Escolar*, ha de ser hombre amante de la soledad y el retiro, hay que insistir en un aislamiento bastante solitario, aunque se dé carácter sanguíneo, para que el ruido de los que están cerca no embote su mente, ni la riña de los que pasan le confunda, sin que

haya ningún tipo de ataduras que entorpezca sus facultades vitales». Ha de ser afable con los alumnos, austero consigo mismo, ejemplar en la conducta y generoso: «el rector de los estudiantes se vea obligado a dulcificar los corazones de sus discípulos, que viven en la pobreza y estudian con afán, a saber, con comida, calzado, vestidos aunque sean usados y, si le es posible, debe ayudarles con otros donativos y con su consejo estimulante, como conviene».

De modo constante se podrían ir espigando frases todas ellas cargadas de sabios consejos que forman el cuadro de exigencias para conformar la figura ideal del maestro.

Se nos ocurre ya, finalmente, anticipar el éxito del libro y felicitar a quienes tuvieron el gusto de elegirlo para su edición y en el peor de los casos, estimamos que cualquier lector curioso que tome el libro por huir del tedio o del aburrimiento, no quedará defraudado porque es breve y, al ser bueno, le parecerá doblemente tal.

Bernabé Bartolomé Martínez

SMITH, P. y PETERSON, M., *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid, Pirámide, 1990.

Se nos presenta esta obra como una aportación más a la ya dilatada literatura acerca del liderazgo. Los autores, concedores del estado de la cuestión, reasumen críticamente aquellos enfoques que sobre el tema se han ido sucediendo a lo largo de la historia, objeto de fundamentar posteriormente el modelo que ellos mismos preconizan.

Dentro de la revisión histórica sobre las principales teorías, se encuentran (Capítulo 1) las que entendieron el liderazgo como un rasgo de personalidad o como un estilo de comportamiento; sin embargo, estos repetidos intentos de hallar la «esencia» del liderazgo no propiciaron grandes frutos.

Tampoco los modelos de contingencia (Capítulo 2), cuya muestra más significada se encuentra en las conceptualizaciones de Fiedler, han conseguido establecer un paradigma que

permita distinguir con nitidez los elementos del líder de los de la situación.

Así las cosas, parece pertinente preguntarse (Capítulo 3) cómo reanimar la teoría del liderazgo, dadas las evidentes limitaciones que buen número de enfoques han mostrado hasta el momento presente. Para ello, cabe aplicar una serie de remedios, tales como proceder a la reconsideración bidireccional de las relaciones y percepciones líder-subordinado: análisis de la manera en que las dos partes perciben e interpretan las acciones del otro. De igual manera, cabría revisar las circunstancias que demandan liderazgo; es decir, deberían conocerse con mayor profundidad las características de la organización y de la tarea.

La primera parte de la obra finaliza recalando brevemente en el modelo cognitivo (Capítulo 4), algo de cuya necesidad ya quedó constancia en los remedios apuntados anteriormente. Este modelo incluye la perspectiva del procesamiento de la información/sucesos percibidos, esquemas, atribuciones, valores prominentes, procesos de elección, elecciones programadas, elección motivada, etc. De todo ello se puede deducir la necesidad de catalogar las conductas de los líderes como un instrumento de trabajo infinitamente variable, por medio del cual tratan continuamente de dirigir sus impresiones a los demás junto con los significados atribuidos a sus acciones.

La transición o punto de inflexión cualitativo entre una parte y otra de la obra se produce al enunciar que es el contexto de las acciones de liderazgo el que confiere a éstas significado y consecuentemente un efecto. Esta perspectiva se propone evitar los supuestos mecanicistas del conductismo y el subjetivismo individualista del cognitivismo, otorgando así al contexto social un rol más central al concedido hasta ahora. De esta forma, el liderazgo se podrá considerar «más como un aspecto particular de la conducta de la organización que como un aspecto aislado e insoluble de la Psicología Social».

La conceptualización del liderazgo como dirección de demandas en conflicto (Capítulo

5), posibilita la consideración del líder como la persona central de una red global de relaciones tanto con sus superiores como con sus subordinados, dentro de un contexto cuya amplitud rebasa los estrechos márgenes de anteriores interpretaciones. No es extraño que, bajo tales presupuestos una definición de liderazgo (Capítulo 6) comprenda «las acciones de una persona para mejorar los problemas de la organización que vienen expresados en los sucesos que otros afrontan». De aquí se deduce que liderazgo no es algo de lo que se ocupen únicamente los líderes formalmente designados, ni que exista un solo flujo unidireccional de superiores a los subordinados, ya que éstos disponen de un amplio repertorio de modos de interpretación de los sucesos que constituyen las acciones del líder. Por consiguiente, resulta de crucial relevancia indagar en la fenomenología de las interacciones y en las formas de comunicarse los significados entre los distintos miembros de la organización.

El punto anterior implica un examen del contexto cultural (Capítulo 7) como suministrador del significado de los actos y, en último término, respaldo a las acciones del líder. En realidad, emplazados en esta nueva clave interpretativa (Capítulo 8) el influjo y poder del líder reside precisamente en el manejo e interpretación del entramado de significados que constituyen la cultura de la organización, los cuales se encuentran profundamente enraizados y tan sólo son susceptibles de una modificación muy gradual. A este respecto (Capítulo 9) el liderazgo se entiende mejor como un proceso de negociación (no imposición) en el cual son también tenidos en cuenta los fenómenos de influencia ascendente (Capítulo 10).

Para terminar, Smith y Peterson nos proponen su propio modelo de liderazgo en congruencia con el proceso seguido a lo largo de los capítulos anteriores. Tal como apuntan «la diferencia de nuestro uso de las dimensiones de tarea y relaciones del de los primeros investigadores es el de tener en cuenta el contexto». De ahí emana su modelo de liderazgo, alguno de cuyos aspectos sintetizamos a continuación:

1. «Las fuentes de significado de un suceso dirigen la atención del líder o la apartan de los distintos aspectos de la situación de trabajo...». Ello influye en «la construcción consciente de sucesos y el contexto tácito que enmarca dichos sucesos. Asimismo, estas fuentes suministran esquemas alternativos con los cuales el líder puede interpretar los sucesos».

2. «Las fuentes de significado de un suceso determinan el peso relativo conferido a los elementos utilizados para explicar las causas de los sucesos...», así como los «procesos de elección conductual mediante los cuales se seleccionan las acciones de liderazgo».

En definitiva, la consideración del fenómeno liderazgo inmerso y condicionado por el contexto cultural de la organización viene a dotar de mayor complejidad cualquier intento de aproximación a su comprensión. Asimismo, confirma la naturaleza multidimensional que las primeras teorías y modelos parecieron soslayar o, si cabe, arrebatarse al devenir del líder en el seno de la organización.

Liderazgo es, a fin de cuentas, un concepto egresado de la cultura, es decir, de aquel conjunto de significados que, junto con las percepciones personales, mediatizan las interacciones personales en el contexto de una organización. Todo adquiere sentido dentro de tales coordenadas, por lo que hablar de categorías o esencias de liderazgo en abstracto, desvinculadas de las culturas organizacionales específicas resulta ser un discurso hueco de contenido.

En consecuencia, ¿hay que renunciar a la formulación explícita de una teoría del liderazgo válida en el orden transcultural?, ¿no existen algunos invariantes identificables sea cual sea el contexto? No parece haber sido del interés de nuestros autores para esta ocasión aventurarse mínimamente en las consecuencias derivadas del examen detallado que han realizado y, principalmente, de los postulados de su modelo. Tal es así que debería cuestionarse si el modelo que preconizan es tal modelo o más bien se trata de poner en tela de juicio la posibilidad de enunciar una teoría del liderazgo tal y como tradicionalmente ha sido entendido, restringiéndose a la

descripción —muy valiosa eso sí— de la fenomenología del liderazgo. El final de la obra puede ser algo clarificador a este respecto, cuando los autores afirman «nuestro propio punto de vista sobre el mundo nos permite considerar nuestra presentación como imparcial, si no totalmente neutral».

Eduardo Burckhardt

COLL, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1990.

El presente libro recoge un total de nueve trabajos realizados a lo largo de una década (1978-1988), y publicados, con la excepción de dos de ellos, en distintas revistas especializadas. En este sentido, la obra no resulta tan relevante por la novedad de sus aportaciones como por haber sabido reflejar en cierta forma la trayectoria investigadora seguida por su autor, César Coll, en los últimos años. No es de extrañar, por consiguiente, que los diferentes textos se aglutinen en torno al que ha sido y continúa siendo su área de atención preferente: el aprendizaje escolar, descrito y analizado desde una posición teórica de partida que en psicología se calificaría *grosso modo* como constructivista.

La idea-fuerza que impregna esta serie de trabajos se pone ya de manifiesto desde un buen principio: «paralelamente al desplazamiento de una psicología del sujeto epistémico hacia el sujeto individual, debe producirse otro desplazamiento de una psicología que pretende estar libre de todo contexto a una psicología de las situaciones» (p. 31). En consonancia con esta idea, el libro abunda en la convicción de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser cabalmente comprendidas a partir de un análisis de la interacción de los elementos que las conforman. Para Coll no es adecuado limitar esta comprensión a un estudio de los procesos intrapsicológicos, fruto de la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento. Se hace necesario, además, investigar los importantísimos procesos interpsicológicos que intervienen en dicha clase de situaciones y que, en última instancia, las definen. Se insiste igual-

mente en la conveniencia de vertebrar un tipo de procesos con otros, en conformidad con las brillantes consideraciones teóricas del hoy popular Vygotsky. En esta línea, los diferentes trabajos que se presentan muestran una evolución desde concepciones constructivistas clásicas, enraizadas en la teoría piagetiana, hacia otras que, sin perder ni un ápice lo esencial de esta visión constructivista, la optimizan y, en no pocas ocasiones, la superan.

Los dos primeros artículos, publicados en 1978 y 1980, están más próximos a orientaciones piagetianas convencionales. En ellos se analiza desde un punto de vista empírico algunas cuestiones que, aun siendo relevantes para el aprendizaje escolar, se encuentra más cerca de la psicología evolutiva que de la psicología de la educación. En el primero se estudia el desarrollo de las conductas exploratorias espontáneas en los niños. En el segundo, se investiga el valor instrumental de la adquisición de la conservación del peso. En ambos casos se observa ya una cierta heterodoxia por parte del autor, que parece más inclinado hacia los novedosos planteamientos teóricos realizados por B. Inhelder. En cierto modo, Coll parece sugerirnos en estas páginas (nuestra interpretación es declaradamente maliciosa) un «no es que la teoría genética mienta, pero tampoco dice toda la verdad». De igual manera, deja entrever una postura que ha sido constante a lo largo de su trayectoria profesional: no es recomendable extrapolar sin más las tesis piagetianas a la educación.

Los dos artículos siguientes, publicados ambos en 1981, testimonian los primeros pasos hacia un análisis de la interactividad en las situaciones educativas. En estos trabajos la preocupación dominante gira en torno a cuestiones de índole metodológica. Fruto de la misma, la observación acaba siendo elegida como el procedimiento más adecuado para el estudio de la interacción. Así, en el primer texto se propone un sistema de categorías, que es empleado en la evaluación de los procesos interactivos que tienen lugar a nivel de parvulario. En el segundo, se examinan algunos de los problemas planteados por la uti-

lización de la metodología observacional en la investigación psicopedagógica. El autor y sus colaboradores son conscientes en todo momento de que se adentran en un terreno tan prometedor como desconocido, y así reconocen que el análisis de la interactividad está aún en sus inicios, constituyendo «una dirección de trabajo y de reflexión psicopedagógica en continua reestructuración» (p. 78).

Los dos trabajos que siguen, publicados en 1984 y 1985, son a nuestro entender los más consistentes de todo el libro. En ellos se observa un esfuerzo por fundamentar teóricamente el análisis de la interacción educativa, a la vez que un cierto carácter programático. En el primero de estos trabajos, se realiza una magnífica revisión sobre el papel de la interacción entre iguales en la construcción del conocimiento escolar. En el segundo, se esboza una propuesta de articulación entre las actividad del alumno y la interacción profesor-alumno, que permita explicar, tal y como señalábamos al principio, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Se subraya, a este respecto, la ausencia de una teoría auténticamente comprensiva de la instrucción.

Los tres textos restantes, dos ponencias de 1986 y un artículo publicado en 1988, se desmarcan relativamente de los anteriores. Las dos ponencias, por su carácter eminentemente prescriptivo (ambas toman como telón de fondo el tema del currículum escolar); el artículo, por cuanto que supone la apertura a un nuevo ámbito de estudio, de especial relevancia para la comprensión de la interacción educativa.

En la primera ponencia se intenta establecer la función del análisis psicológico en la elaboración y el desarrollo del currículum, al tiempo que se formulan una serie de principios psicopedagógicos sobre el aprendizaje escolar, que han servido de base para la confección de proyectos recientes de reforma educativa. En la segunda, se sigue una línea parecida a la anterior, pero con una mayor insistencia en los aspectos interactivos e interpersonales. Por último, el artículo desarrolla una reflexión en profundidad sobre un concepto que el propio autor ha contribuido a popularizar sobremanera en nuestro entor-

no: el aprendizaje significativo. A lo largo del mismo, se analizan sus antecedentes históricos, se describe su estatuto actual y se ahonda en la influencia, a menudo desdeñada, que «un conjunto de factores, que podríamos calificar como motivacionales, relacionales o incluso afectivos» (p. 198) tienen en la construcción de este tipo de aprendizaje.

La mayor parte de los trabajos que componen el libro son densos, tal es la predilección del autor por la reflexión teórica (véase p. ej., el artículo cuarto, sobre la observación). Sin embargo, el estilo con el que están redactados es claro y especialmente sistemático, lo que facilita un seguimiento ordenado de los diferentes razonamientos. Asimismo, se observa una ganancia en coherencia y solidez conforme los textos van siendo más recientes. El quinto trabajo señala, en este sentido, un punto de inflexión cualitativamente apreciable. Ello no resta valor en ningún caso a los artículos precedentes, entre los que el segundo y el tercero merecen una singular atención.

La obra en su conjunto es recomendable como libro de lectura para estudiantes de magisterio y de psicopedagogía. De forma más específica, su contenido puede atraer a cualquier profesional interesado en conocer y valorar los planteamientos de uno de los especialistas en psicología educativa más prestigiosos e influyentes de nuestro país.

Carlos Hernández Blasi

MONCLUS, A., *Educación de adultos*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Col. Paideia, México, 1990.

La presente obra se ocupa, como así señala el autor, de uno de los campos educativos más desatendidos en el mundo de la educación en España, a saber, la educación de adultos. Esta desatención se plasma en la ausencia, tanto de titulaciones específicas, como de currícula, cursos y programas de educación de adultos, así como de proyectos de investigación, en el ámbito de las universidades españolas. La preocupación por este ámbito

educativo viene dada, además, por los rápidos y profundos cambios ocurridos en las sociedades actuales, caracterizados básicamente por las transformaciones de la estructura productiva y la incidencia de las nuevas tecnologías. Todo ello plantea el necesario ajuste de la formación a estos cambios, de modo que capacite a los adultos para participar consciente y responsablemente en la vida social, política, económico-laboral y cultural de su entorno.

En este contexto, la educación de adultos se perfila hoy día más que nunca como una vía muy adecuada para llevar a cabo esta labor. Para ello, el autor considera como ejes fundamentales la planificación y la didáctica de la educación de adultos, elementos que trascienden el simple ejercicio teórico sobre este tema y que concretan la práctica educativa con adultos de acuerdo a las necesidades reales.

Desde esta perspectiva, la primera parte del libro aborda diferentes aspectos de la planificación de la educación de adultos, su necesidad y principios en los que se basa, así como las aportaciones realizadas acerca de la planificación a nivel internacional. Teniendo como punto de partida la necesidad de acotar la amplia expresión de educación de adultos, el autor revisa las reflexiones que sobre esta cuestión han hecho diversos autores, entre ellos Paulo Freire, autor presente a lo largo de toda la obra, Ludojoski y Rodríguez Fuenzalida, entre otros muchos. De acuerdo con ellos, la educación de adultos debe ser entendida y practicada en el marco de la educación permanente, sin perder de vista que su sentido fundamental radica en lo colectivo, en la educación para la solidaridad y en el carácter integral de todo proceso educativo. A pesar, no obstante, de esta amplitud, se reconoce la necesidad de encontrar el objetivo central de la educación de adultos. Este objetivo no se limitaría exclusivamente a la transmisión de determinados conocimientos básicos sino también, y principalmente, a contribuir al propio desarrollo de los adultos para hacer frente a las transformaciones sociales. Una concepción, pues, de la educación de adultos como una práctica educativa que se adecua a

todos los adultos sea cual sea su ámbito social y geopolítico requiere, según el autor, una planificación cuya metodología y didáctica atienda a las diferentes fases de la enseñanza.

La planificación internacional en educación de adultos es abordada igualmente en esta primera parte. El autor hace una revisión de las reuniones y conferencias internacionales sobre educación de adultos que se han celebrado periódicamente. Estas conferencias, cuyos objetivos eran establecer unas líneas generales de macroplanificación y evaluar los resultados obtenidos progresivamente, dan comienzo en 1949 con la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Elsinor por iniciativa de la UNESCO. A ésta la siguen, también bajo los auspicios de esta organización, las conferencias celebradas en 1960 (Montreal), 1982 (Tokio) y 1985 (París). Entre las conclusiones más relevantes de estas reuniones internacionales se encuentra la consideración de la educación de adultos como una práctica que no se reduce a la alfabetización, si bien ésta sigue constituyendo una parte importante en determinados casos. Los otros puntos alrededor de los cuales han girado estas conferencias, y especialmente la celebrada en París, se refieren a los fines y políticas de la educación de adultos, la utilización y repercusiones de las nuevas tecnologías, la formación de educadores de adultos, las necesidades de las comunidades, los sectores formal y no formal de la educación de adultos, el analfabetismo funcional, la cooperación internacional, el desarrollo, investigación, planificación y evaluación, y el intercambio y difusión de la información. Al mismo tiempo, el autor resalta como otro de los resultados de estas reuniones el reconocimiento de las distintas dimensiones de la educación de adultos: contextual, burocrática-organizacional, técnica, participativa y logística. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad del apoyo de los poderes públicos a estas acciones.

Los diversos aspectos de la enseñanza con adultos es otro de los factores estudiados por Monclús en este primer bloque temático. Entre éstos analiza la vertiente psicodidáctica y la caracterización del adulto, haciendo espe-

cial referencia a los procesos de maduración; la dinámica del aprendizaje de los adultos, que considera en el contexto social, económico y político y que tiene como fin primordial dotar a la persona de la capacidad crítica necesaria para percibir y transformar la realidad construida socialmente y de la que ella misma forma parte; y hace patente, de este modo, la función epistemológico-social de la educación de adultos, cuyo objetivo es el cambio social y que halla en el análisis del lenguaje una de las vías necesarias para llevarlo a cabo. Se trataría, en fin, de plantear la labor educativa con los adultos teniendo en cuenta que este proceso supone una dinámica de la socialización y educación de la persona adulta en su capacidad crítica ante el entorno.

Este aspecto de la educación de adultos caracterizaría, precisamente, la didáctica de este proceso educativo, a la que el autor dedica la segunda parte de su obra. La palabra clave de esta didáctica transformadora en la educación de adultos es la creatividad, concepto que presupone la cultura como participativa y en constante proceso de creación reinterpretativa del pasado común. Una didáctica que permita, como afirma el autor, aprender a aprender, desde un punto de vista integrador que no pierde de vista los aspectos comunitarios y colectivos. Llevar a la práctica esta didáctica implica, como señala Monclús, un cambio en el reclutamiento y en la formación inicial y continua de los profesores y la colaboración entre éstos y los teóricos que trabajan en las universidades.

De acuerdo con la necesidad constatada de crear y fomentar un ámbito, no ya solamente de estudio, sino de investigación creativa sobre educación de adultos, el autor dedica uno de los dos anexos con los que finaliza el libro a proponer un esquema de proyecto aplicado a la investigación sobre educación de adultos en la universidad. Finalmente, dedica el último de dichos anexos a realizar una valoración, en general positiva, del Libro Blanco para la Educación de Adultos presentado por el MEC en 1986.

En definitiva, la obra de Monclús es una reflexión comprometida y crítica sobre cuáles deben ser, en su opinión, los planteamientos

sobre los que descansen cualquier práctica educativa con adultos en las sociedades actuales. Señala la necesidad de crear ese espacio de análisis sobre la educación de adultos que precisa tener todo sistema educativo completo. Frecuentes y variadas referencias a los muchos autores que se ocupan de esta materia y una amplia bibliografía son, por último, otros de los motivos para animar a las personas interesadas en educación de adultos a la lectura de este libro.

Belén García del Ordi

COMAS, D., *El Síndrome de Haddock, alcohol y drogas en Enseñanzas Medias*. Madrid, CIDE, 1990.

En 1986, en un seminario organizado por el MEC en el que participaron numerosos profesionales dedicados a la prevención de las drogodependencias, surge la idea de realizar una investigación sobre el consumo de drogas en la población escolar española; posteriormente, en 1988, gracias a la ayuda de la Subdirección General de Educación Compensatoria y a la financiación por parte del CIDE, se lleva a cabo, constituyendo la presente publicación la memoria de tal investigación.

El autor dedica la obra a los profesionales de la educación dedicados a la prevención de las drogodependencias, ahora bien, su lectura creo que resulta interesante para cualquier persona preocupada por el tema de las drogas, por aportar una información realista que acaba con los estereotipos sobre el tema. No es la lectura del informe (que por tratarse de una investigación puede parecer sobrecargada de porcentajes y correlaciones), sino el mensaje que transmite a modo de conclusión, lo que convierte el estudio en una obra de divulgación que debería estar presente en los Institutos, en las reuniones de profesores, padres, etc..., siempre que se quiera realizar de verdad prevención.

El título del libro, «El Síndrome de Haddock», recoge el mensaje y la conclusión de esta investigación. El autor asemeja a nuestros institutos con el barco del Capitán Had-

dock, basándose en las viñetas de uno de los conocidos *comics* de Herge («El Cangrejo de las pinzas de oro») en que el alcohólico del capitán al enterarse de que hay opio en su barco grita: «Opio! ¡Soy un miserable!» mientras toma otro traguito para tranquilizarse. Como demuestran los resultados de la investigación en los institutos, opio (drogas ilegales) no suele haber, pero posibles alcohólicos sí y también «capitanes Haddock» que comparten el consumo de drogas legales y persiguen toda droga ilegal que haga acto de presencia.

La obra, compuesta de 16 capítulos, ficticiamente puede ser dividida en tres grandes apartados: *Objetivo y Diseño de la investigación, Resultados y Conclusiones.*

En el primero (constituido por los capítulos 1.º, 2.º y 3.º), el autor delimita el interés y los objetivos del estudio, presentando a continuación una revisión de sus antecedentes tanto en el ámbito nacional como internacional, para pasar a describir sus características técnicas. Características que conviene especificar para, en cierta medida, determinar la rigurosidad y el alcance de la investigación realizada:

La *metodología* adoptada, como tradicionalmente sucede en la investigación sobre drogas, es la encuesta. El cuestionario, elaborado a partir de otros ya contrastados y adaptado a la población escolar española, consta de 49 *items* que recogen información tanto del consumo de drogas como de los factores desencadenantes.

La *muestra* a la que se aplicó el cuestionario, estuvo constituida por 3.468 alumnos matriculados en BUP, COU, FP o Educación Compensatoria, de todo el territorio nacional a excepción de Ceuta y Melilla; fue seleccionada mediante el muestreo por conglomerados en dos etapas (la unidad de la primera etapa fue el centro y la de la segunda el alumno) con afijación uniforme para la variable tipo de enseñanza y curso, y aleatorio proporcional para el tipo de centro (público/privado).

La explotación de la encuesta se llevó a cabo de forma informatizada, se cruzaron

todas las preguntas del cuestionario, primero, con las variables: sexo, edad, actividad, tipo de centro y curso; y segundo, con los niveles de consumo detectados en las distintas drogas (alcohol, café, tabaco, analgésicos, otros fármacos, cannabis, otras drogas ilegales, medicamentos). En cuanto al *análisis estadístico* además del cálculo de frecuencias se realizó un análisis factorial de los distintos consumos.

Los *resultados* constituyen el grueso de esta publicación, debido a esta magnitud de la encuesta y a la exhaustiva explotación que de ella se realiza. Se presentan a partir del Capítulo 4 abarcando hasta el Capítulo 13, no sería lícito resumir aquí lo que se dice en cada uno de ellos pero sí resulta ilustrativo enunciarlos:

- Niveles de consumo de las distintas drogas.
- Incidencia de diversos factores sociales.
- Percepción del fenómeno de las drogas.
- Las drogas en la familia.
- La dinámica de la alcoholización.
- El consumo de medicamentos.
- Las drogas en las Instituciones escolares.
- El caso de la Educación Compensatoria.
- Relaciones entre sustancias.
- Opiniones en torno al *status* legal de las distintas drogas.

En las *conclusiones*, que se presentan en el Capítulo 14, el autor reflexiona sobre la inespecificidad y la espontaneidad de los programas de prevención de drogas llevados a cabo hasta el momento en nuestro país, y plantea una serie de prioridades a adoptar en la política de prevención a la vista de los resultados de la investigación, éstas son: formar al profesorado, realizar programas de prevención del tabaquismo, reducir la oferta de alcohol y de cannabis y mantener las iniciativas y los programas preventivos.

Hay que señalar que se incluye, en el Capítulo 15, una amplia bibliografía, y que en el último capítulo se reconoce que la encuesta resulta insuficiente para la prevención, plan-

teándose la necesidad de que se convierta en panel (para conocer la evolución del consumo y de las variables asociadas), y se realiza una propuesta de panel. Sólo tendremos que esperar para observar si se cumplen los deseos del autor.

Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra

SANTOSTEFANO, S., *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes*. Madrid, Pirámide, 1990.

El libro se centra fundamentalmente en los programas psicológicos de intervención, diseñados por S. Santostefano, dentro de la Terapia de Control Cognitivo (TCC), para su aplicación a niños y adolescentes que sufren dificultades de aprendizaje y serios desórdenes de conducta al presentar una orientación cognitiva patológica y/o retrasos o disfunciones evolutivas en los procesos de control cognitivo.

En los prefacios y en el Capítulo primero, de carácter introductorio, se hace una presentación detallada de la base teórica de la que ha surgido y en la que se apoya la TCC, así como de los aspectos claves que la componen.

La TCC se ha desarrollado dentro de la aproximación del *New Look* a la cognición y se ha nutrido básicamente a partir de cuatro líneas de investigación: la psicología cognitiva, los intentos de integrar la psicología cognitiva en el tratamiento psicoterapéutico, la psicología infantil y la investigación sobre las relaciones entre el pensamiento, la emoción y la acción. La TCC, en su planteamiento terapéutico, pretende integrar tres enfoques psicológicos básicos: la psicología psicodinámica, la psicología conductual y la psicología evolutiva, y resalta la necesidad de rehabilitar las estructuras cognitivas (controles cognitivos), tanto conscientes como inconscientes, responsables de la coordinación entre las demandas de la información exterior y las demandas de las motivaciones, emociones y fantasías personales, en la medida en que dicha coordinación cognitiva juega un papel central en la adaptación y el aprendizaje.

En el Capítulo 2 se desarrolla con más detenimiento la teoría que subyace a la TCC y que sitúa la cognición dentro del funcionamiento de la personalidad y la adaptación, por cuanto aquella constituye una serie de estrategias o *controles cognitivos* que median y coordinan las relaciones entre el *ambiente* (o estimulación exterior, en continuo cambio) y el *mundo interno* (*metáforas* o representaciones de experiencias pasadas que prescriben formas futuras de experimentar, mediante acciones y emociones, la estimulación ambiental y manejarla) del individuo.

Los controles cognitivos, que se desarrollan siguiendo una progresión de menor a mayor diferenciación, organización e integración y que se hallan completamente estructurados hacia los tres años, son (por orden de aparición evolutiva): *regulación del tempo corporal* (utilización de símbolos para representar y regular el propio cuerpo y su motilidad), *atención focal* (forma en la que se inspecciona un campo de información), *articulación del campo* (forma de enfrentarse a un campo de información que presenta elementos tanto relevantes como irrelevantes para la tarea), *nivelamiento-agudización* (forma de construir imágenes de la información, que cambian o permanecen estables, y de compararlas con las percepciones presentes) y *equivalencia de rango* (forma de agrupar y categorizar la información en conceptos, creencias, autoafirmaciones o inferencias).

En el Capítulo 3 se detalla el *modelo patológico* que sirve de base a la TCC y se describen los tipos y subtipos de orientaciones cognitivas patológicas, que suponen un desarrollo anómalo de la autonomía cognitiva respecto a las demandas de las fantasías y de la estimulación del ambiente.

Para abordar este desarrollo patológico se propone la TCC, teniendo como *objetivo* básico promover la diferenciación de los controles cognitivos de forma que puedan recoger y coordinar la información externa e interna y participar en el proceso del funcionamiento simbólico, en la evaluación y asimilación de las acciones y sus efectos (mediante el desarrollo de la capacidad de autoobservación) y en la modificación de las respuestas desadaptadas.

tadas y las metáforas patológicas (con el desarrollo de respuestas alternativas y de la flexibilidad cognitiva).

El procedimiento que emplea la TCC se expone, de forma general, en este capítulo y en el siguiente: datos diagnósticos, consideraciones a la hora de diseñar y realizar un programa de TCC, fases del tratamiento (una primera fase, de carácter directivo, para reestructurar los controles cognitivos disfuncionales, y una segunda fase, de terapia verbal y juego no directivo, para aplicar los controles cognitivos rehabilitados a la modificación de las metáforas y creencias personales patológicas), materiales de trabajo y presentación de tareas (y pasos, dentro de cada tarea) jerarquizadas, según distintas dimensiones, y pautas para manejar la transferencia y la resistencia en el proceso terapéutico.

En los Capítulos 5-9 se detallan los programas correspondientes a la rehabilitación de cada uno de los cinco controles cognitivos: *¿Quién soy yo? ¿Dónde estoy? y Moviéndose deprisa y despacio*, para la regulación del tiempo del yo corporal; *Sígueme y ¿Cuál es grande? ¿Cuál es pequeño?*, para la atención focal; *Encuentra las figuras*, para la articulación del campo; *Recuérdame*, para el nivelamiento-agudización, y *¿A qué grupo pertenece?* para la equivalencia de rango.

En el Capítulo 10 se sintetizan las pautas que hay que seguir para la reestructuración de las orientaciones y las metáforas patológicas (deteniéndose ahora algo más en los casos de trastornos agresivos y de variaciones excesivas en la orientación), ejemplificándose con la descripción del desarrollo de la fase de tratamiento no directivo en un caso clínico.

Por último, en el Capítulo 11 se hace referencia a los resultados de varias investigaciones realizadas sobre los controles cognitivos (validez de constructo, su relación con dificultades de aprendizaje, etc.) y sobre los efectos de la aplicación de la TCC (en niños deficientes, en niños de jardines de infancia, en niños hospitalizados en un centro psiquiátrico, etc.), y se hace una breve reflexión crítica sobre ciertos aspectos claves de la TCC (definición de cognición, cognición desadaptativa,

cuestión del cambio, transferencia y resistencia, uso del juego y la fantasía dirigida, etc.).

Aunque el autor postula una base teórica para la TCC en la psicología cognitiva y la psicología infantil, creo que no tiene en cuenta planteamientos recientes e interesantes de ambas líneas de investigación que colocarían en una posición crítica y discutible algunos aspectos de su propuesta: por ejemplo, según el enfoque del procesamiento de la información, no habría un «enfrentamiento a la información tal cual es y un enfrentamiento mediado por la simbolización» (como se supone en la TCC), sino que toda percepción y recogida de información implica la mediación de representaciones y construcciones simbólicas del sujeto; por otro lado, desde la psicología evolutiva, podría objetarse que «los significados primeros que construye el niño, en forma de esquemas sensoriomotores» son ya *símbolos*, por lo que no tendría sentido plantear la necesidad de «simbolizarlos» posteriormente, como se expresa en la TCC.

Creo que gran parte de la eficacia (en mi opinión, insuficientemente probada empíricamente) de la TCC se basa en presupuestos sobre las relaciones entre cognición, emoción y acción que no han demostrado ni los defensores de esta terapia ni la investigación psicológica hasta el momento. Por otro lado, los resultados más favorables que presenta su aplicación se limitan a mejoras en estrategias de aprendizaje y habilidades académicas (que es en lo que fundamentalmente inciden las tareas que constituyen los programas de la TCC); no quedando claro cuáles son sus efectos en la «pretendida mejora de síntomas graves de trastornos psiquiátricos».

Considero, en conclusión, que la lectura de este libro resulta útil en la medida en que suscita la reflexión crítica y la discusión sobre muchos de los conceptos y planteamientos teóricos y prácticos que presenta.

Beatriz Barquero

RUTTER, M., *La privación materna*. Madrid. Morata, 1990.

En esta obra se nos presentan importantes

avances en el estudio de los efectos a corto y largo plazo de la privación materna en la niñez. Asimismo se analizan los diferentes tipos de privación y lo que se entiende por calidad de maternidad. Este término abarca toda una gama de actividades que se asocian a cualidades necesarias en el desarrollo del niño como son el amor, el desarrollo de vínculos duraderos, una relación estable pero no necesariamente ininterrumpida y una relación «estimulante». Junto a esto, los niños también precisan de alimentos, cuidados y protección, disciplina, modelos de conducta, juego y conservación. Parece improbable que todas estas actividades desempeñen el mismo papel en el desarrollo psicológico del niño y parece también evidente que muchas de las cualidades de una buena maternidad, son aplicables a otras relaciones que experimenta el niño. La privación materna abarca una amplia gama de diferentes experiencias, no se trata de una sola tensión; veremos más adelante cómo los diversos estudios realizados en los últimos diez años, han puesto de manifiesto algunos datos de interés sobre los distintos mecanismos psicológicos implicados en el hecho que nos ocupa.

Uno de los principales puntos de discusión en los estudios sobre los efectos de la «privación materna» ha sido el grado en el que son irreversibles los efectos nocivos de esta privación. Todos los estudios ponen de manifiesto que la inversión de estos efectos nocivos a nivel cognitivo resulta posible con un cambio completo y permanente del entorno con tal de que esto tenga lugar en la primera infancia. Se ha demostrado también que aunque la perturbación social es una de las alteraciones psiquiátricas infantiles más persistentes, un cambio favorable en el ambiente familiar durante la primera infancia media, está asociado con una tasa más baja de perturbación.

Como consecuencia a largo plazo de la «privación materna», los estudios realizados hablan principalmente de cuatro síndromes y de sus mecanismos causales.

Síndrome de angustia aguda

Es la reacción de angustia mostrada por muchos niños pequeños ingresados en hospitales o en guarderías residenciales. Los mecanismos implicados en este proceso nos hacen diferenciar dos fases: a) la angustia durante el ingreso y b) la perturbación al volver a casa. La perturbación inmediata durante el ingreso parece ser una consecuencia de la separación de todas las personas a las que el niño se siente apegado, la falta de oportunidades para formar nuevos apegos y un entorno extraño. Sin embargo, la perturbación posterior a la separación está afectada por la calidad de la relación con la madre. Es probable que si la relación antes de la separación era tensa y difícil, los niños se sientan afectados después de la misma. Se debe este síndrome, por tanto, en parte a una interferencia en la conducta de apego y, en parte, a las consecuencias de un ambiente que resulta extraño y amenazante. Además las perturbaciones, tras el regreso al hogar, son debidas posiblemente a los efectos adversos de la separación sobre la relación madre-hijo.

Alteraciones de la conducta

Se ha demostrado que las perturbaciones en la conducta se hallan fuertemente asociadas a la falta de armonía en el hogar aún cuando no existe separación. Por tanto parece ser clave el hecho de unas relaciones personales afectadas más que una separación.

Retraso intelectual

Las experiencias perceptivas y lingüísticas desempeñan el papel ambiental fundamental en el desarrollo de la inteligencia. Parece evidente que los niños criados en ambientes que carecen de asistencia materna personal, pero a los que se han proporcionado experiencias que son adecuadas en otros aspectos, logran por lo común unos niveles normales de funcionamiento conforme a los resultados de los tests habituales de CI. Podemos decir, por tanto, que el retraso en el desarrollo intelectual es consecuencia de una de-

privación de experiencia perceptiva y lingüística aunque no hay que olvidar que el simple volumen de estimulación es irrelevante si no se tiene en cuenta la calidad y la significación de la experiencia activa.

Psicopatía de carencia de afecto

Aunque los estudios realizados sobre este síndrome han dado aún escasos resultados, la hipótesis más firme es que el factor causal sintomático principal, está constituido por una imposibilidad para desarrollar apegos o vínculos en la primera infancia. Resulta evidente que un vínculo con uno u otro progenitor, por lo común con la madre, es el apego más fuerte establecido por la mayoría de los niños pequeños normales. Los datos apuntan que lo necesario es un vínculo, que sea con la madre parece irrelevante y es incluso dudoso que tenga que ser con un adulto.

Todos los estudios realizados en el campo que nos ocupan indican que la pérdida de una figura de apego, aunque es un factor principal en el desencadenamiento de efectos a corto plazo, parece tener sólo una importancia secundaria respecto a las consecuencias a largo plazo. La pérdida puede ser un factor contribuyente secundario en otros tipos de resultados, pero por lo que se deduce de los datos obtenidos, no constituye la influencia principal.

Lo que se sabe apunta con fuerza hacia la opinión de que la mayoría de las consecuencias a largo plazo son debidas a la carencia de algún tipo más que a cualquier género de pérdida. Por consiguiente, la mitad del concepto «deprivación» es un tanto engañosa. La otra mitad del término, «materna», resulta también imprecisa en cuanto que, con escasísimas excepciones, las influencias nocivas conciernen a la asistencia del niño o a sus relaciones con personas más que a cualquier defecto específico de la madre.

El concepto de «deprivación materna» ha sido indudablemente útil al llamar la atención sobre las consecuencias de una asistencia deficiente o perturbada en una fase temprana de la vida. Resulta evidente que las ex-

periencias incluidas bajo el término de «deprivación materna» son demasiado heterogéneas y los efectos demasiado variados. Se admite como probable que una mala asistencia de los niños en una fase temprana de su vida puede tener efectos nocivos, tanto a corto como a largo plazo.

Lo que se necesita es un diseño y estudio más preciso de los diferentes aspectos de esta mala calidad de asistencia, además de un análisis de cada uno de sus efectos y de las razones por las que las respuestas de los niños son diferentes. El propósito esencial del libro que presentamos ha sido examinar algunos de los posibles mecanismos psicológicos que habría que investigar al respecto.

María José Fernández Galleguillos

GARCÍA CARRASCO, J., *La educación básica de adultos*. Barcelona, Ceac, 1991, 163 pp.

En 1990 se han producido acontecimientos de gran importancia para la educación de adultos. Coincidiendo con el Año Internacional de la Alfabetización, han tenido lugar numerosas Conferencias y Congresos Internacionales, han aparecido un buen número de publicaciones, y uno de los títulos de la LOGSE está dedicado a la Educación de Personas Adultas. Todo ello ha venido a corroborar la vigencia en nuestro país del amplio debate nacional e internacional sobre la educación básica para todos. Asimismo, en lo referente a la Ley, se han sintetizado las estrategias felizmente probadas durante los ochenta. Sin embargo, este desarrollo ha sido fuerte y desigual. Son ya varias las propuestas para profundizar en la reorganización de las distintas modalidades, como es el caso de la educación básica de adultos.

Así ocurre en la obra de García Carrasco. Además de sintetizar la investigación psicopedagógica y sociológica del mundo adulto, denuncia la perspectiva convencional de alfabetización previa a la obtención de Graduado Escolar, y presenta una propuesta curricular de educación básica.

Con un estilo personal y reflexivo, introduce las líneas de pensamiento y la variada conceptualización sobre el tema, de gran utilidad para estudiantes universitarios de Magisterio y otras áreas afines al mundo adulto. El autor tiene una dilatada experiencia en la educación básica de adultos y es docente del área en la universidad. Aunque a veces falte un hilo conductor en la argumentación y los párrafos sean extensos, la obra es amena. Su lectura puede ser de interés para educadores de adultos que deseen contrastar las experiencias presentadas con su trabajo. Toda la bibliografía está recogida a pie de página.

La estructura de la obra responde al objetivo de definir este currículo de educación básico. Los Capítulos I, II y III evalúan las distintas conceptualizaciones, las políticas y la organización del campo. Son descriptivos e introductorios. En el Capítulo I, términos, antecedentes y promotores, el autor identifica diversos aspectos del ser adulto en nuestra época, las modalidades de intervención en la educación de adultos (educación permanente, animación sociocultural, educación básica), así como las dificultades para promover intervenciones adecuadas a las necesidades de nuestro tiempo. En el Capítulo II, la experiencia de los adultos y el desarrollo de la educación, presenta, de una parte, las estrategias de intervención (desarrollo comunitario, animación sociocultural, promoción cultural), y de otra, la importancia de estudios sobre el recorrido vital de los adultos para motivar su participación (proximidad y utilidad de los aprendizajes). Elabora una síntesis de dichas estrategias, que presenta como «principios comunes», y realiza unas recomendaciones para aplicarlos en la organización de la enseñanza y en el trabajo del educador. En el Capítulo III, la importancia de los sistemas educativos en la Educación de Adultos, valora el subsistema educativo derivado de la Ley General de Educación de 1970. Tras reflexionar sobre la función profesionalizante de todo sistema, enuncia las demandas comunes de la población adulta, y propone una síntesis entre las exigencias del sistema en la consecución de logros y dichas demandas. Asimismo,

valora las modificaciones posibles en el diseño y la metodología, así como la pertinencia de orientaciones curriculares.

En los Capítulos IV, V y VI se plantea un diagnóstico de las necesidades de la población adulta y una propuesta que las adecue a las demandas sociales. En el Capítulo IV, importancia social de la educación básica, denuncia la vigencia de la concepción compensatoria y de titulación de la educación de adultos, y propone bases para el estudio de nuevas necesidades y demandas. El Capítulo V, Cultura funcional, describe el estado de las necesidades básicas de la población, desde la lectoescritura y el cálculo a la formación ocupacional y la participación, y las consecuencias de las necesidades no satisfechas en los niveles de analfabetismo (absoluto, funcional). En los Capítulos VI, criterios generales del diseño, y VII, sugerencias para un diseño de educación básica de adultos, presenta los elementos fundamentales de un diseño (temporalización, priorización, opcionalidad y diversidad), identifica los objetivos terminales, las áreas (Conocimiento del medio, Educación artística, Educación corporal, Lengua y Literatura, Matemáticas) y sus bloques temáticos. En el Capítulo VIII, en el prólogo del año 2000, analiza los últimos documentos de los organismos internacionales de educación relativos al tema, Conferencias de Jomtiem y Ginebra de 1990.

En la obra están presentes las dificultades que entraña aplicar criterios de la educación obligatoria para formular diseños educativos para población adulta, la necesidad de dar contexto a las intervenciones, la importancia de una formación inicial y permanente del profesorado de esta modalidad, y la necesidad de orientaciones curriculares y materiales adecuados que fijen y den apoyo al trabajo de los educadores. Hay también interesantes referencias a las funciones de la industria cultural, que diversas asociaciones profesionales reivindican como formas no aprovechadas de hacer permanentes las intervenciones educativas.

Como señala el autor, la indefinición en los objetivos y la descoordinación entre iniciativas variadas sólo puede superarse con pro-

puestas de síntesis que asienten actuaciones educativas de mayor calado social. Esta obra es una aportación más en tal dirección.

Joaquín Paredes Labra

DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. A Coruña, Do Castro, 1990, 600 pp.

«Leer, escribir y contar» era, en síntesis, la tríada de operaciones didácticas básicas de la escuela primaria popular española del siglo XIX. Añadiríamos los «rezos» y «en su caso» un cierto dominio de «las labores del hogar». Conseguidos tales aprendizajes de forma elemental terminaba la función del maestro o la maestra y el tiempo de la infancia.

Estudiar a fondo y rigurosamente cómo esto acontecía, en qué condiciones y con qué grado de calidad se lograba en las décadas finales del siglo XIX en Galicia, fue la árdua empresa de investigación histórico-pedagógica desarrollada con extraordinaria lucidez y riqueza documental e interpretativa por parte del profesor Narciso de Gabriel, viniendo a estar hoy en nuestras manos a través de un hermoso y grueso volumen editado con el título que antecede.

La obra de De Gabriel —en origen tesis doctoral realizada bajo la dirección del profesor A. Escolano, a la que se le otorgó la máxima calificación— estudia las condiciones de la escolarización primaria popular en la sociedad gallega finisecular, sobre la base de una inteligente explotación de fuentes manuscritas e impresas, entre las que resaltan los más de 1.400 «Estados» o cuestionarios cubiertos por los profesores primarios de una gran parte de las escuelas gallegas entre los años de 1876 y 1883, así como las más de 200 Actas de Sesiones celebradas por las Juntas Locales de Instrucción, con ocasión de las reglamentarias visitas de inspección escolar.

El trabajo es para el profesor Escolano una «rigurosa aportación al conocimiento de las condiciones de escolarización de la infancia en la Galicia finisecular» viniendo a

complementar algunos otros trabajos de investigación histórico-educativa ya realizados en Galicia.

Luego de una Introducción-ensayo en la que se abordan los problemas y debates con respecto al estudio de los procesos de escolarización en la Europa del siglo XIX, el texto de De Gabriel se desarrolla a lo largo de ocho bien conformados capítulos.

Analiza el autor el contexto gallego del período estudiado, así como el entramado directivo, administrativo y financiero de la instrucción primaria, para detenerse a continuación en lo que fue la implantación de la red escolar desde mediados del siglo XIX (aspectos legales, la escuela pública y la privada, aquellas otras de fundación y las de «ferrada», así denominadas según la medida adoptada, en la sociedad rural, para el pago en especie de la función docente, a cargo de las familias).

En el Capítulo IV se aborda todo lo relativo a las condiciones materiales de las escuelas, es decir, el menaje, el mobiliario, los locales y el material didáctico, pasándose amplia revista a continuación a la evolución de las poblaciones escolares —con un serio esfuerzo de matematización y de cuantificación de la realidad— atendiendo a la matriculación, a las tasas de escolarización, su distribución según sexos y redes escolares, y a la problemática de la inasistencia escolar.

Por último, en los tres capítulos finales, se aborda una historia interna de las escuelas: materias de enseñanza, organización didáctica y resultados de la enseñanza. Analíticamente diremos que se estudia la distribución del tiempo escolar, y cómo en él se llevaban a cabo las operaciones didácticas básicas a las que aludimos al inicio de este comentario; así también, los sistemas de enseñanza para un aprendizaje fundamentalmente «memorístico y declamatorio», casi como en las largas centurias anteriores de desarrollo de los aprendizajes escolares, atendiendo el autor al análisis de temáticas de estudio escasamente desarrolladas por los estudios efectuados en el campo de la historia contemporánea de la educación española.

A lo largo de la obra se observa el *status* y la formación y titulación de los maestros, la enseñanza privada popular, la educación femenina y las actitudes y mentalidades sociales ante ella, el analfabetismo, el aprendizaje gradual de las operaciones básicas, la coexistencia de canales de escolarización, uno inspirado desde el Estado liberal y otro proveniente aún de las mentalidades del Antiguo Régimen, aunque registrándose efectivamente una paulatina afirmación del primero.

Es la historia de un muy deficiente desarrollo de la escolarización, debido tanto a la extrema penuria del común de los municipios gallegos, como a la mentalidad tradicional ante la escuela del Estado liberal en el marco de una sociedad de una fortísima expresión rural y bajo la incidencia negativa de una legislación y una administración escolares desafortunadas por su cuño centralista incapaz de resolver su acometimiento en una Galicia caracterizada por la especificidad.

Pésimas instalaciones, bajas tasas de escolarización femenina, fuertes porcentajes de inasistencia escolar ante las penalidades de la emigración, el trabajo infantil o el requisito del pago familiar de la enseñanza, inestabilidad en su función por parte de profesores espiados por la penuria alimenticia..., son algunas de las notas, que, junto a otras ya aludidas, nos muestran la situación y los problemas de aquella escuela en Galicia.

Es muy valioso el trabajo de anotación de fuentes y de bibliografía, al que debemos sumar el apartado de Anexos (pp. 449-577), que recoge textos de inspectores, sus vidas, textos para el aprendizaje de la lectura, referencias a la trayectoria profesional de algunos maestros, muestras, exámenes, textos de denuncias, enriqueciendo así un volumen en el que la escolarización es objeto central de tratamiento, desde el entendimiento de la historia de la escuela como la historia de un segmento de la sociedad gallega.

Al fin, una serie de cuadros, mapas, estadísticas y otras imágenes gráficas facilitan la «lectura» de este serio trabajo, que es hoy una

de las destacadas contribuciones a la historia contemporánea de la educación.

Antón Costa Rico

PLA, L., *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona, ICE Universitat Barcelona, Horsori, 1989, 238 pp.

Era Neisser un prestigioso psicólogo cognitivo, quien en una famosa conferencia pronunciada en 1978 acuñaba la siguiente paradoja referida al campo de la memoria: «Si X es un aspecto interesante o socialmente significativo, entonces los psicólogos apenas lo han estudiado». Esta especie de «Principio de Peter» refleja en clave de humor una actitud que subyace no sólo a la investigación en el ámbito de la psicología mencionado, sino también a una parte importante de la investigación académica en ciencias humanas. Dicha actitud se origina en una concepción endogámica de la ciencia, para la que el laboratorio y/o el despacho siguen constituyendo los puntos de referencia básicos en la construcción del conocimiento. Fruto de la misma es el absurdo que tan bien sabe expresar Neisser: ni lo que se estudia suele ser relevante, ni lo relevante suele ser normalmente objeto de estudio.

En este sentido, el libro que presentamos es relativamente atípico, en tanto que nace de la experiencia docente de una profesora de bachillerato, Laura Pla, que pretende comprender y explicar desde un punto de vista psicopedagógico el funcionamiento de su propia práctica. Como subraya acertadamente C. Coll en el prólogo, el libro «ilustra las ventajas de tomar en serio la ya clásica recomendación de Bruner sobre la conveniencia de analizar las prácticas educativas reales que han demostrado su eficacia, en vez de proceder a la comparación de métodos de enseñanza diseñados con la pretensión de conservar al máximo su pureza, pero, por esa misma razón, escasamente representativos de lo que sucede habitualmente en las aulas» (p. 5).

El libro recoge una parte de las apreciaciones teóricas y de las reflexiones contenidas en

la tesis doctoral de la autora, presentada en 1987. En ella se pretendía analizar en concreto las razones del funcionamiento efectivo de una determinada práctica pedagógica, puesta en marcha por L. Pla para la enseñanza de su asignatura, el inglés. Para este fin se sirve de un conjunto de instrumentos conceptuales proporcionados por la psicología del aprendizaje y de la educación.

La obra se organiza alrededor de cinco capítulos. En el primero de ellos (*El aprendizaje de una nueva lengua*) se defiende el valor formativo de la enseñanza de segundas lenguas en el BUP. Asimismo, se apuntan las directrices teóricas que serán ampliadas y profundizadas posteriormente, a la vez que se realizan una serie de consideraciones de orden psicolingüístico. En lo que se refiere al ámbito disciplinar, se aboga por un enfoque comunicativo o contractivo de la enseñanza del inglés. Este enfoque se caracteriza por subrayar, en esencia, una visión de las lenguas como instrumentos sociales que responden a una serie de necesidades específicas de comunicación, socialmente establecidas e históricamente determinadas. En esta línea, «la finalidad de este tipo de enfoque es conseguir la integración de la nueva lengua en las estructuras lingüísticas previas de los alumnos, creadas a través del aprendizaje de la primera lengua» (p. 18). En relación a la dimensión psicopedagógica, se muestra una clara preferencia por la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, así como por el enfoque de la escuela sociohistórica, encabezado por Vygotsky.

En el segundo Capítulo (*El inglés como segunda lengua en el BUP*) se realiza una descripción y valoración de la enseñanza del inglés en los institutos, además de una breve remisión sobre la evolución de dicha enseñanza a lo largo de la historia. La autora nos trasmite su experiencia cotidiana sobre el número de alumnos por clase, la distribución del espacio en las aulas y la organización de la docencia (a saber, diferentes aspectos relacionados con el hoy archirrepetido «¿Qué enseñar? ¿cómo y cuándo enseñar? y qué, cómo y cuándo evaluar?»). A lo largo de su exposición manifiesta una actitud emotiva y de autocrítica profesional, que se concreta en una serie de conside-

raciones que van más allá de lo que acostumbra a ser una presentación de corte formalista y aséptico.

En el tercer Capítulo (*La lengua inglesa*) se hace un análisis de contenidos propiamente dicho sobre el objeto de enseñanza-aprendizaje en cuestión. Se emplean para ello conceptos procedentes del «Threshold Level for Modern Language Learning in Schools», un cualificado informe redactado por Van Ek para el Consejo de Europa en el seno de un proyecto europeo relativo a la enseñanza de segundas lenguas. La selección y ordenación que se efectúa es rigurosa y razonada, tomando siempre como punto de referencia el enfoque comunicativo antes mencionado. Sin embargo, para los que no sean ni docentes ni especialistas en lengua inglesa, tal vez el capítulo les pueda resultar algo monótono.

El cuarto Capítulo (*Bases psicopedagógicas*) es a nuestro entender el más interesante del libro. Y lo es no tanto por la novedad de sus aportaciones como por el esfuerzo personalísimo de integración que hace la autora. Para ello emplea básicamente una excelente síntesis de la teoría ausubeliana del aprendizaje escrita por Novak, así como «Pensamiento y Lenguaje», la obra clásica de Vygotsky. L. Pla se interroga a lo largo de estas páginas sobre qué es aprender y qué es enseñar, revisa las teorías seleccionadas en la medida en que constituyen para ella elementos útiles de análisis psicopedagógico, y, finalmente, se cuestiona acerca de los aspectos sociales inmersos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (procesos de interacción verbal y motivación, sobre todo). El resultado es una síntesis lograda en la que se engarzan con éxito una serie de conceptos que, siendo convergentes, no siempre aparecen bien relacionados.

El quinto y último Capítulo (*Descripción y justificación de un modelo de enseñanza-aprendizaje*) constituye el final de trayecto de un largo proceso de reflexión y búsqueda. En él se propone un modelo original para la enseñanza-aprendizaje del inglés, que resulta en cierto modo de una fusión de los planteamientos de tipo disciplinar o epistemológico realizados en el Capítulo 3 con los análisis de tipo psicopedagógico efectuados en los Capítulos 2 y 4.

El libro concluye con un breve apartado de conclusiones (que, en realidad, es un apéndice) y con una selección bibliográfica clasificada por temas.

El lector encontrará en este libro una obra lúcida y muy sugestiva, en la que se combinan hábilmente la teoría con la práctica y la descripción con el análisis. Llama la atención singularmente el doble discurso que se emplea a lo largo de la misma: el del profesor, preocupado por los problemas de cada día, y el del psicopedagogo, más distante y objetivo en el análisis de la realidad educativa. Uno y otro parecen desdoblarse indistintamente a lo largo del texto a modo de Doctor Jekyll y Mr. Hyde. El libro está escrito en un estilo relativamente sencillo, y salpicado de numerosas

citas y ejemplos que facilitan aún más su lectura. El orden y la sistematicidad de la exposición son asimismo dos características que merecen ser igualmente destacadas.

En síntesis, pues, nos encontramos ante un buen ejemplo de cómo hacer significativas las investigaciones en psicología y en educación, partiendo de cuestiones auténticamente relevantes. En este sentido, el libro constituye un estímulo para todos aquellos que creen que el estudio riguroso y la realidad no tienen por qué permanecer necesariamente divorciados. L. Pla confirma con él que es posible burlar el principio enunciado por Neisser, aunque no sea ésta una empresa fácil.

Carlos Hernández Blasi