

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Bazalgette, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, MEC/Ediciones Morata, 150 páginas.

El tema de los medios audiovisuales no se prodiga en las publicaciones en los últimos tiempos. Por ello, la sorpresa y los interrogantes afloran al leer el título y el nombre de las coeditoras de este libro.

La lectura confirma positivamente las expectativas creadas. Se trata de una propuesta curricular para la educación primaria sobre los medios de comunicación. Está elaborada por un grupo de trabajo inglés, compuesto por 20 miembros, pertenecientes al *British Film Institute* y al Departamento de Educación y Ciencia inglés. La oportunidad de la formación de este grupo de trabajo proviene de dos hechos: una previa investigación-acción sobre los medios de comunicación en la Educación Primaria y la entrada en vigor de la Ley de Educación de 1988, en la que se promulga un curriculum nacional en Inglaterra. El objetivo del grupo de trabajo: la defensa de un lugar en el nuevo curriculum para la educación sobre los medios de comunicación.

El libro se estructura en 14 capítulos, entre los cuales se incluye la «Presentación» (primer capítulo), «Los libros y materiales útiles» (décimo capítulo) y los agradecimientos al grupo de trabajo (decimocuarto capítulo).

El segundo capítulo explica las razones de la propuesta curricular, así como lo que en-

tienden los autores por educación sobre los medios de comunicación. La razón fundamental se basa en que los medios son las fuentes compartidas más significativas de información, educación y entretenimiento; por ello, debe dedicárseles más atención «informada» y crítica. Se distingue entre *la educación sobre los medios de comunicación* y *los estudios de los medios de comunicación*. La Educación Primaria sobre los medios pretende desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Los estudios de los medios consisten en cursos o materias sobre los medios de comunicación.

El tercer capítulo incluye una terminología básica utilizada en la redacción del libro: agencia, medios, código, etc. Uno de los términos, utilizado profusamente y que puede llevar a cierta confusión con el uso que generalmente se hace del término *medios*, es el de *texto*.

Los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo son los de mayor entidad por sus aportaciones y su sistematización. En el cuarto se relacionan las áreas clave de la educación sobre los medios; en el quinto, los *objetivos* de esta educación; en el sexto, experiencias de profesores; y en el séptimo, propuestas de modificación del curriculum para su adaptación a una educación sobre los medios.

Las seis áreas se organizan alrededor de seis preguntas:

Preguntas	Áreas
1. ¿Quién comunica y por qué?	1. AGENCIAS DE LOS MEDIOS
2. ¿De qué tipo de texto se trata?	2. CATEGORÍA DE LOS MEDIOS
3. ¿Cómo se produce?	3. TÉCNICAS DE LOS MEDIOS
4. ¿Cómo sabemos lo que significa?	4. LENGUAJES DE LOS MEDIOS
5. ¿Quién lo recibe y qué sentido le da?	5. PÚBLICO DE LOS MEDIOS
6. ¿Cómo presenta el tema que trata?	6. REPRESENTACIÓN DE LOS MEDIOS

En el capítulo quinto, los objetivos se organizan alrededor de estas seis áreas, en dos niveles, uno para niños de 5 a 7 años y un segundo nivel para niños de 7 a 11 años. Para cada uno de estos niveles se indican dos tipos de objetivos: los de ejecución (similares a los actuales objetivos-contenidos de procedimiento) y los de conocimientos y comprensión (similares a los actuales objetivos-contenidos conceptuales). Estos objetivos se presentan como base para la discusión y, en particular, como fundamento para el trabajo de los profesores que permita diseñar programas de estudio adecuados.

El capítulo sexto expone experiencias de profesores que ejemplifican diferentes modos de integración de los medios en el currículum. Experiencias como el estudio de imágenes, el hacer fotografías y retratos de los alumnos, el revelado de fotografías de la vida de la escuela, el paseo fotográfico, la categorización de películas, el análisis de anuncios y del público al que se dirigen los anuncios, la simulación de una campaña publicitaria, el estudio de la narrativa, la investigación de un personaje típico, la elaboración de un vídeo, el hacer un periódico, etc.

El capítulo séptimo relaciona la propuesta presentada con el currículum oficial. Se considera la educación sobre los medios como un tema intercurricular en el currículum nacional para las edades entre 5 y 14 años (en la terminología de la actual educación obligatoria española se denominaría *tema transversal*). Aunque el área de Lengua se considera la más relacionada con la educación sobre los medios, hay otros aspectos o enfoques educativos de los medios que pueden incluirse en cada una de las áreas curriculares y en algunos temas transversales (Lengua, Ciencias Naturales, Matemáticas, Historia, Geografía, Expresión artística, Música, Teatro, Educación para la salud y Educación física, Diseño y Tecnología, Tec-

nología de la información, igualdad de oportunidades).

Para cada una de las áreas y de los temas indicados en el apartado anterior se realiza un análisis y una propuesta. Se analiza el currículum oficial en relación con los objetivos de una educación sobre los medios y se proponen las modificaciones que deberían hacerse. A este análisis y a esta propuesta se añaden los medios o productos de los medios que pueden ayudar en el aprendizaje del área.

Los capítulos octavo, noveno, décimo, undécimo y duodécimo completan los temas relacionados con la propuesta curricular, como son los principios didácticos, la evaluación de la educación sobre los medios, los recursos básicos y su organización, las implicaciones de la formación inicial y la permanente de los profesores y las consecuencias para la investigación. Todos estos temas están apuntados, pero no desarrollados ni sistematizados de la misma manera en que aparecen las áreas, los objetivos y las modificaciones del currículum en los anteriores capítulos cuarto, quinto y séptimo.

Analizados los contenidos de esta publicación, surge la pregunta ¿qué aporta en el momento educativo actual en nuestro contexto español? Hay dos aportaciones muy claras y decisivas:

1. Dirigida hacia los diseñadores del currículum español: Los currículos de las etapas obligatorias rozan suavemente los temas y aspectos de la educación sobre los medios. Sería necesario un mayor compromiso con este tema, y para ello, la propuesta presentada en este libro puede servir de punto de partida.

2. Dirigida a las Comisiones de Coordinación Pedagógica y a los profesores de los centros escolares: Las características del currículum actual, abierto y flexible, hacen posible

que los centros incorporen en sus proyectos curriculares objetivos-contenidos que no se incluyen en el currículo prescriptivo oficial. Por ello, a los centros que tienen proyectos específicos (como Mercurio, Atenea u otros relacionados con los medios) o que están interesados en una educación sobre los medios, este libro les oferta las sugerencias concretas para incorporar los objetivos adecuados y para integrarlos en las áreas curriculares. Es, por lo tanto, esencial para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro en el nivel de la Educación Infantil y en la etapa obligatoria de la Educación Primaria.

Concha Vidorreta

Cobo Suero, J. M. (1993): *Contribución a la Crítica de la Política Social*. Madrid, Public. de la Universidad Pontificia de Comillas, 183 páginas.

Recordando la trilogía de la Revolución Francesa, tan difundida, y convertida en referente de movimientos revolucionarios y en grito desgarrador de pueblos oprimidos (y otras veces, en eslogan vacío de contenido): «libertad, igualdad y fraternidad», Octavio Paz expresa, en amarga literatura, cómo a través de la historia se desarrolla «la libertad», que en manifestaciones o adulaciones concretas se ha ejercitado, o envilecido, en el liberalismo, el capitalismo y la economía de mercado *versus* las democracias occidentales, etc. Sin adentrarnos en juicios de valor (éste no es el lugar), se diría lo mismo del concepto de «igualdad», cuyos adalides más eficaces y tópicos han sido los socialismos, en su diversidad tipológica, con mayor o menor éxito. Mas la aplicación de ambos términos de la trilogía no ha satisfecho ni respondido a las necesidades humanas en su globalidad. Así, asistimos a la caída estrepitosa de los regímenes socialistas, o somos incapaces de cerrar o frenar las estadísticas de las «bolsas de pobreza» de los regímenes capitalistas. Y en ambos casos han pretendido ser un espejo eficiente de los denominados países en «vías de desarrollo». Si nos atenemos a los resultados, el espejo pertenece a la maldrastra de Blancanieves. Queda, pues, «la fra-

ternidad». Es en este término en el que el Nobel de Literatura fija la necesidad de remirar el trinomio revolucionario como elemento aglutinador de necesidades, como inspirador de nuevas ideologías, vindicaciones, etc.; cuya puesta en práctica sea quizás el elemento capaz de ordenar la convivencia del género humano, de superar formas inhumanas y trascender el «neo-egoísmo conservador» de la aldea, la tribu, la nación, la raza, etc., así como de aportar solidaridad, tan necesaria para el desarrollo de la justicia social que plantea el libro que aquí se comenta.

Parangonando a Paz, el objetivo aquí es, pues, el de acercarnos al libro del profesor J. M. Cobo, que si bien suporta un título frío, nada pretencioso ni epatante (*ad usum hodie*), también es ardiente y osado; ardiente, por lo puntual, sorprendente y sonrojante de sus contenidos; osado, porque lo frecuente es negar los modelos socioeconómicos imperantes, abrir llagas, mas pocos se atreven a dar alternativas o a plantear objetivos.

Adentrándonos en los contenidos del libro, es fácil suponer que «la crítica de la política social» se ciñe al modelo económico capitalista occidental-liberal; y en un compromiso, más deíctico y didáctico del autor, no sólo se detiene en el modelo europeo, sino que además se centra directamente en España. Para cuestionar la política social elige un Estado medio y cercano, el español. Previamente, toma tres hechos significativos de nuestros días: el derrumbamiento de los estados comunistas, la situación trágica de los países subdesarrollados y de otros habitantes pertenecientes a los llamados países en vías de desarrollo y, en tercer lugar, el surgimiento de bolsas de pobreza (parados, marginados, emigrantes, etc.) en los países desarrollados. «Dentro de este tercer hecho se sitúa el tema central de este libro: la crisis de los estados-providencia, es decir, el problema de los estados sociales que han aspirado a satisfacer con fondos públicos todas las necesidades basadas en derechos sociales de sus ciudadanos y que pasan por la experiencia de su incapacidad para hacerlo; y la necesidad de superar este modelo con un nuevo proyecto social que concilie una nueva forma de estado social con el aprovechamiento de todos los recursos que es capaz de generar

la sociedad civil para la solución de los problemas sociales en un estado social de tipo medio» (p. 15).

Conocidos los puntos de partida y el objetivo del ensayo, el paso siguiente es preguntar de qué instrumentos se sirve el autor para llevar a cabo el intento.

- En primer lugar, y respecto de los datos que validan la descripción teórica, éstos pertenecen a los últimos 20 años, centrados en Europa y España, «hasta junio de 1992» (*sic*).
- En segundo lugar, selecciona el modelo más próximo al autor y al lector, el de España.
- En tercer lugar, «ensarta» planteamientos teóricos diferentes para presentarnos un modelo novedoso.
- No se cierra, en cuarto lugar, el contenido del libro en sí; éste sugiere numerosos interrogantes. Dado que la realidad de la que se parte es tan problemática y cambiante, el autor no cae en la trampa frecuente de cerrar algo tan abierto.
- Finalmente, derivado de lo anterior, suscita y excita al lector; de ahí que el libro no vaya dirigido sólo a profesionales y/o profesionalizados «de la cosa», sino a toda persona sensible frente al acontecer envolvente y atenta a las perspectivas de nuestra sociedad.

Con este arsenal de elementos empieza analizando la política social de un estado medio, el español. J. M. Cobo presenta, de modo sucinto, la historia y la crisis del estado social en España; modelo pedagógicamente bien elegido que le lleva a concluir con tres ideas finales: «Una, sobre lo inapropiado que es referirse a esta realidad en términos de estado de bienestar; la segunda, sobre lo discutible que resulta el juicio sobre si la praxis del «estado social español» durante los años pasados ha merecido o no ese calificativo de social; y la tercera, sobre lo necesario de que esta praxis evolucione y se adapte a tiempos nuevos» (p. 57).

Ya que el desarrollo de una política social, en un estado medio, que afronte problemas y

dé respuestas a derechos sociales, tal como se ha llevado a cabo, es dificultoso (modelo agotado) y ya que, por otra parte, se «impone» el desafío social de actuar frente a las numerosas lacras sociales existentes, el autor presenta un proyecto social en el que la participación civil de los más desfavorecidos se armoniza con la participación del estado social, el cual perderá protagonismo frente a actuaciones anteriores.

Este diseño se explicita en la segunda parte del libro: «Diseño de un proyecto social (modelo de sociedad, forma de estado y política social) a través de la clasificación de los conceptos sociales». El título ya es elocuente sobre el tema que trata. El autor conjuga los tres elementos del proyecto, clasifica los conceptos sociales y aúna ambas partes. A su vez, los conceptos sociales los divide en fundamentales, sociopolíticos básicos y operativos. Después de un breve recorrido por las declaraciones de los derechos humanos, el autor se centra en los sociales y, en concreto, en las declaraciones de la ONU y la CE, para terminar presentándonos una «propuesta actual de derechos humanos sociales» y un planteamiento de justicia social, que el autor reconoce como «estado superior y socialmente más maduro de la justicia distributiva» (p. 118).

«La justicia social es la justicia distributiva fecundada y enriquecida por la solidaridad; integra en su proceder dos modulaciones nuevas: 1) (...) debe alcanzar los listones mínimos que pide la dignidad humana (...); 2) y la modulación de que la atención debe llegar a todos los miembros de la sociedad sin exclusión» (pp. 119-120).

Sin duda, si de elegir se tratara, la parte sustancial del libro sería la referida a los conceptos fundamentales. En cuanto a los capítulos referidos a los conceptos sociopolíticos básicos y operativos, aunque el autor crea que tales conceptos son jóvenes, más bien diríase que están olvidados. No obstante, aceptamos su recomendación de consensuar el campo semántico, aunque a veces estos «consensos» aportan la suficiente hojarasca como para obviar el objetivo.

Llegados a este punto, retomamos el inicio de la reseña; nos encontramos ante un libro novedoso que cuestiona lo que se hace

y se atreve a presentar alternativas. Es de los contenidos de este «atrevimiento» de donde pueden surgir desacuerdos, otros enfoques, etcétera; es ahí donde el protagonismo del lector debe operar, máxime teniendo en cuenta la solicitud del autor para realizar el debate y el cuestionamiento. Finalmente, cabe indicar que este ensayo va dirigido no sólo a profesionales *ad hoc*, sino también a todo tipo de agentes sociales, a estudiantes y profesionales de pedagogía (no en vano, en los capítulos dedicados a clasificar los diversos conceptos, los referidos a la educación están muy presentes). Son estos últimos los invitados de honor para ejercer cierto protagonismo en la reflexión y para ahondar en las sugerentes ideas del profesor Cobo Suero.

Rogelio Blanco Martínez

Hegel, G. W. F. (1991): *Escritos pedagógicos*. México, F.C.E., 189 páginas (traducción e introducción de A. Ginzo).

Kaufmann termina así su estudio sobre Hegel: «Pocas personas hallarán en él su filósofo favorito; pero no hay muchos que ofrezcan tanto». No me atrevo a afirmar que Ginzo sea una de esas pocas, pero la familiaridad con la que maneja el pensamiento del maestro y las constantes tomas de posición ante los temas que expuso hacen sospechar que lo conoce muy profundamente. Tampoco es la primera vez que se adentra en alguno de sus escritos para ofrecernos la versión castellana, saliendo muy bien del nada fácil trance; lo que tampoco es de extrañar en quien lleva ya varios años viviendo con Hegel.

Aquí, el profesor Ginzo nos ofrece no sólo una excelente traducción al castellano de cinco discursos de Hegel (presentados entre 1809 y 1915), cuatro informes y una carta (todos ellos, de contenido pedagógico), sino también un clarificador estudio sobre el filósofo. Con tal documentación quiere contribuir a perfilar el pensamiento hegeliano sobre la educación. Pero haríamos mal en olvidar que su objetivo es mucho más ambicioso: reivindicar el sentido y la vigencia de la filosofía hegeliana. Y como ningún tema tratado por Hegel puede tener

explicación fuera de su sistema, tampoco los problemas pedagógicos vistos aquí.

Por otra parte, me parece oportunísima la edición de estos *Escritos pedagógicos*, especialmente ahora que nos encontramos en tiempos de mudanza reformadora. A cada uno le toca vivir *su* reforma. Hegel no iba a ser menos. Y como cualquier persona sensata y responsable, se implicó firmemente en la misma, aunque no fuera pedagogo propiamente dicho. Precisamente por eso tiene para mí más interés.

Toda reforma trata de ofrecer la herencia cultural a las exigencias y necesidades de su propio tiempo. Ello hace que se pierdan determinados enfoques, que se elaboren otros o que se recuperen temas más olvidados. El objetivo es, generalmente, coincidente: Se trata de la formación de los seres humanos, para la que no puede perderse aquello que las generaciones anteriores han ido construyendo. Transmitámoslo, pues.

Simplificando mucho, resulta que si se llega a la conclusión de que existen demasiados contenidos que transmitir, es preciso limitarlos. Entonces, el peso se cargaría en otro lugar. Y viceversa, en caso contrario. Probablemente esto tenga mucha relación con el problema de los fracasos escolares; lo que implica la necesidad de analizar el modo de transmisión. Luego están también las costumbres y tradiciones. Demasiados lastres como para creer que pueden producirse cambios.

En el caso de Hegel, la figura renovadora del sistema educativo en aquel tiempo fue Niethammer, quien, después de consultarle, lo subió en el carro de las reformas de la época y lo nombró profesor y rector del *Gymnasium* de Nüremberg, entre 1808 y 1816. Cabe resaltar varias cosas.

Una, que después de ejercer la actividad filosófica universitaria en Jena, pasa Hegel a enseñar filosofía en un instituto de enseñanza (*Gymnasium*) de orientación humanística, constituido por jóvenes de 14 a 18 años. Puede parecer una broma que todo un Hegel consienta en dedicarse a esta tarea durante ocho años de su vida. Es más, poco después acepta también el cargo de consejero escolar, encargándose de reorganizar y reformar el ámbito educativo.

Otro punto digno de resaltar son las dificultades económicas de la época, que si no dan al traste con los proyectos de reforma, al menos los dificultan de manera considerable. No dejan de tener gracia tales carencias: *nihil novum*, una vez más.

Con respecto a la formación, requiere un serio y riguroso trabajo en el estudio de las etapas que nos han precedido, según Hegel, y por eso rechaza el enfoque lúdico de la misma. Ginzo, muy ponderado, indica que se trata de una corrección de determinadas tendencias de época. Plantea igualmente el problema candente de la universalidad y la subjetividad, y concluye, con mucha naturalidad, en la lógica de la totalidad (sin importarle lo más mínimo los histéricos aspavientos del venerable Popper) y establece oportunas matizaciones.

Las sugerencias son continuas y de una extraordinaria riqueza, aunque desgraciadamente no se puedan comentar todas. Hay una sobre la que «se me abren las carnes». Se refiere Ginzo al valor formativo del idioma propio, adoptando esta postura: «Hegel no duda en situar en este horizonte su vocación como filósofo (...); aspira a alcanzar que la filosofía aprenda a hablar alemán». De qué distinta manera deben pensar quienes han eliminado del programa de COU de las Universidades de la Comunidad de Madrid, en este mismo curso, a Ortega y Gasset, con quien precisamente la filosofía comenzó a pensar y a hablar en español. No me parece de recibo, aunque no haré más comentarios.

Otro punto consiste en el asunto del *filosofar* y la *filosofía*, que recogía, con cierta frivolidad, el penúltimo documento del currículo de la materia en el Bachillerato. Hegel es muy claro al respecto: A filosofar se aprende mientras nos vamos apropiando —con esfuerzo, claro está— de la herencia existente, que se recoge en la historia del pensamiento. ¿No es cierto que nos quedarán muy pocas posibilidades para semejante actividad en la próxima Educación Secundaria?

Recomiendo vivamente la lectura de los discursos de Hegel. Es una satisfacción comprobar cuán seriamente se ha tomado un trabajo que hoy calificaríamos de burocrático. ¿Se imaginan ustedes a Hegel proponiendo como me-

ta de un instituto de enseñanza «la formación de las costumbres», o recordando que aquí no puede separarse la cabeza (el pensamiento) y el corazón (el sentimiento) o que la formación general se relaciona estrechamente con la formación moral y con el carácter ético —«una parte esencial de nuestra enseñanza»— y la práctica de las virtudes sociales, o enfatizando la necesidad de cuidar y mejorar los locales deteriorados?

Respecto de la filosofía, no debe ser edificante, ya se sabe, pero ha de ser «enseñada y aprendida», escribe Hegel, «en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia».

Parece todo tan ingenuo y tan *naïf* que resulta conmovedor. Como digo, releer estas cosas acaba inundándole a uno de gozo. Gracias a Arsenio Ginzo por la oportunidad de poder pensarlas ahora en castellano.

Julián Arroyo

Lancaster, J. (1991): *Las artes en la Educación Primaria*. Madrid, Ed. Morata.

Este libro pretende ofrecer un marco general para la planificación de actividades artísticas a los profesores de Educación Primaria que carecen de experiencia en el tema.

La integración de la educación artística en el currículum de la Educación Primaria reviste la mayor importancia porque, como resalta el autor, por una parte, todos los seres humanos (y muy especialmente los niños) poseen un instinto creativo y sienten placer al producir objetos bellos con sus propias manos y, por otra, nos movemos en un mundo en el que las imágenes y la estética visual tienen una importancia cada vez mayor.

En el primer capítulo comienza por considerar los conceptos de «arte», «artesanía», «diseño» y «apreciación» como cuatro aspectos distintos de la misma materia que se hallan claramente interrelacionados. Por medio de la manipulación de materiales, y usando la inventiva y la imaginación como formas de manifestar el talento artístico para plasmarlo en una forma bella (diseño), el niño interpreta

visualmente las experiencias del ambiente comunicando sus sentimientos, emociones o ideas (arte), o utiliza destrezas manuales en la manipulación de elementos materiales y herramientas para crear arte (artesanía), o reflexiona críticamente sobre lo producido (apreciación). La apreciación artística sólo es posible para el autor a partir de la propia experiencia artística que permite valorar con mayores fundamento y comprensión la obra realizada por otros.

También en este capítulo hace referencia a los objetivos básicos de la educación artística en la Educación Primaria. Estos objetivos deben estar presentes a la hora de planificar las actividades y estrategias curriculares en este nivel. Sintéticamente podemos decir que la educación artística en la Educación Infantil y Primaria pretende:

1. Desarrollar el conocimiento de los materiales a través de la libre experimentación y la manipulación.
2. Proveer a los niños de una amplia gama de destrezas prácticas.
3. Permitirles la expresión emocional por medio de la experiencia artística.
4. Permitirles estudiar y anotar fenómenos de origen humano y natural a través de un trabajo artístico analítico.
5. Enseñarles el uso de los elementos básicos de la producción artística: disposición, color, figura (volumen y estructura), línea, diseño, forma, textura y tono («gramática visual»), de manera que incremente su aptitud en la percepción visual y en la comunicación.
6. Interrelacionar el trabajo artístico con otras áreas de enseñanza.
7. Permitirles el conocimiento de realidades históricas, culturales y artísticas diferentes para desarrollar en ellos destrezas de apreciación que abarquen producciones artísticas, artesanales, arquitectónicas y de diseño.

En los capítulos 2 y 3 se desarrolla la planificación de actividades artísticas en el contexto de la Educación Primaria, partiendo del marco general para la planificación (capítulo 2) y

concretando la planificación de lo que hay que enseñar (capítulo 3).

Dentro del marco general hay unos criterios fundamentales que deben tenerse en cuenta, como son la adecuación de la actividad a la etapa y al grado de desarrollo de los niños, cuál es el momento adecuado para introducir el aprendizaje de nuevas destrezas o cuándo deben continuar ejercitándose las ya aprendidas, cómo deben integrarse los nuevos conocimientos con los que el niño ya posee, cuántos niños pueden participar en una determinada actividad, cuál es el tipo de vestimenta adecuada, cómo pueden varias actividades artísticas diferentes constituir un proyecto integrado, cuándo algunos aspectos del arte pueden constituir una materia aparte, etc.

El marco general se refiere también a las condiciones ambientales que favorecen el trabajo artístico, como el disponer de un aula adecuada (aunque el autor señala que un buen profesor de arte podrá compensar las dificultades que encuentre en este sentido) y los materiales posibles y necesarios. Se ofrece una lista de los distintos materiales que son útiles como base del trabajo que realizar.

Como áreas de experiencias en las que los alumnos de primaria deben trabajar dentro de la enseñanza artística se señalan: el dibujo, el coloreado, el modelado, las construcciones, las texturas, los diseños, la impresión, el tejido, la informática (empleándola en la creación de grafismos electrónicos), la resolución de problemas dentro del arte, la artesanía y el diseño (que implica reflexión, experimentación, racionalización, evaluación y crítica), la observación, la crítica, la apreciación de obras artísticas y el contacto con artistas y artesanos.

Al planificar las actividades dentro de estas áreas de experiencias debe tenerse en cuenta una serie de aspectos interrelacionados: el desarrollo del niño, su motivación, los medios y materiales de los que se dispone, los elementos básicos del arte y las destrezas críticas y de observación que posee el niño y que deben estimularse.

El autor atribuye gran importancia, dentro del aprendizaje creativo-estético, a la resolución de problemas, y en el capítulo 2 dedica un

apartado a enseñar a los profesores el empleo de esta técnica que permite plantear a los alumnos situaciones en las que es necesario tomar decisiones y formular juicios estéticos. La resolución de problemas implica el seguimiento de cinco etapas:

1. Planificación. La planificación incluye el planteamiento del problema, la postulación de distintos caminos para su resolución, la consideración de los materiales que se emplearán, el debate en grupo del problema y sus posibles soluciones, el planteamiento de etapas o fases en la resolución y la división de tareas.
2. Participación, invención, actividad.
3. Desarrollo.
4. Solución posible.
5. Evaluación.

Además de plantear teóricamente estas cinco etapas de la resolución de problemas, el autor expone el desarrollo de las mismas en un caso práctico: «el diseño de un espacio para que vivan dos hamsters».

El capítulo 2 termina explicando cómo el mundo que nos rodea puede servir de estímulo y cómo debe enseñarse a los niños a ver y a observar.

En el capítulo 3, referido a la planificación de lo que hay que enseñar, se propone un equilibrio entre el trabajo artístico en dos dimensiones (el tipo de trabajo que más se ha desarrollado tradicionalmente en las aulas) y el trabajo artístico en tres dimensiones, y se señalan cuáles son los logros que los niños conseguirán con uno y otro tipo de trabajo.

También este capítulo ofrece una guía para que el profesor planifique sus actividades teniendo en cuenta las siguientes áreas:

- trabajo, tema, actividad;
- materiales, destrezas, técnicas;
- elementos artísticos y de diseño;
- funciones artísticas y de diseño;
- propósitos (finalidad);
- vinculaciones del currículum;
- evaluación e ideas para un posible desarrollo.

Teniendo en cuenta que el dibujo es uno de los elementos esenciales de la enseñanza artística, se desarrollan en este capítulo algunas ideas para la enseñanza del dibujo artístico, el dibujo del natural y el dibujo experimental. También se aportan ideas para la aplicación del dibujo al diseño.

Respecto a la integración de la educación artística con otras materias del currículum, el autor considera que los aspectos históricos y culturales constituyen dos fuentes inapreciables de estímulos y que a partir de ellos pueden constituirse experiencias de aprendizaje que integren las diferentes asignaturas.

Los capítulos 4 y 5 se refieren a la integración de la educación artística dentro del currículum de la Enseñanza Primaria y dentro de la escuela.

En el capítulo 4 se ofrecen ejemplos de cómo puede programarse la integración de la enseñanza artística con las demás asignaturas del currículum a través de centros de interés. Los centros de interés que se proponen, a modo de ejemplo, son cuatro: el agua, las máquinas y los movimientos mecánicos, la nieve y los árboles. A partir de ellos se realiza una planificación integrada en la que las distintas áreas de aprendizaje (arte, danza y movimiento, música, matemáticas, lengua, historia, geografía y ciencias) aportan su visión y permiten experimentar sobre el tema.

Como contrapartida a este esquema, en el que la enseñanza del arte se relaciona con las otras asignaturas del currículum siguiendo unos objetivos concretos, el autor también señala la necesidad de permitir, en otras ocasiones, que los alumnos se expresen a través del arte sin perseguir objetivos concretos por el solo placer de hacerlo y como manifestación de sus sentimientos y emociones. Ambos tipos de propuestas deberían alternarse en la enseñanza del arte en la Educación Primaria.

En el capítulo 5, en el que se hace referencia a la educación artística en la escuela, se comienza por destacar la importancia de la decoración, el empleo del espacio y la distribución de elementos en el aula, que es el lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo. Con respecto a este tema, Lancaster

afirma que «un aula animada en donde abundan objetos interesantes puede contribuir a promover buenos trabajos (...). Un entorno escolar sano no es obra del azar, sino que se ha planificado y supervisado con atención. Ejercerá una profunda influencia en los niños y su propósito ha de ser estimularles a emprender una actividad significativa» (p. 91).

Para lograr una adecuada distribución de los elementos en el aula y un uso apropiado del espacio, los profesores deberán concebir sus aulas como espacios tridimensionales. Pensando en forma artística, pueden imaginarse que se trata de una escultura mudable.

Se refiere también este capítulo al equipamiento y a los materiales necesarios para la educación artística en el nivel de primaria, así como al almacenamiento de los mismos.

Finaliza el capítulo con un tema de gran importancia, que es el de la evaluación de los progresos realizados por los alumnos.

El tema de la evaluación del trabajo artístico es un tema controvertido, ya que en la calificación del trabajo realizado por el alumno, el profesor deberá tener en cuenta elementos de orden tanto objetivo (¿es el trabajo realizado bueno, malo o mediocre?, ¿ha sido realizado con destreza?, ¿es capaz de juzgar el niño su trabajo emitiendo un juicio estético?), como subjetivo (¿cómo es este trabajo en relación con otros trabajos realizados por el mismo niño?, ¿se afaná el niño en su realización?, ¿le gusta al profesor el trabajo?, ¿le gusta al niño su propio trabajo?).

En el capítulo se proponen dos formas diferentes de realizar una buena evaluación del trabajo de los alumnos, teniendo también en cuenta la comparación de todos los trabajos entre sí.

Los capítulos 6, 7 y 8 ofrecen ideas concretas de actividades y tareas artísticas. Éstas incluyen las actividades artísticas fuera del aula (exposiciones en la escuela, cómo presentar los trabajos, el contenido, el emplazamiento, el esquema del color, el formato del fondo, la rotulación, la iluminación, etc.) y fuera de la escuela (cómo estimular el trabajo en casa, cómo aguzar la percepción del niño respecto a la visualización del arte y el diseño en el

mundo cotidiano, visitas a exposiciones, museos, contactos con artistas reconocidos, etc.) y la realización de proyectos integrados, como podrían ser la elaboración de un periódico escolar (capítulo 7) o una tarea basada en la heráldica (capítulo 8).

Para finalizar, en el capítulo 9 se concreta aún más la exposición a través del estudio de dos casos.

Diana García Corona

Peña, V. (1991): *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Xunta de Galicia, Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, 2 vols., 1.345 páginas.

En los últimos años, las monografías histórico-educativas realizadas sobre ámbitos regionales están permitiendo un análisis más pormenorizado y completo de la historia de la escuela en España, matizando visiones excesivamente generalistas y uniformadoras. Estos trabajos están poniendo de relieve importantes diferencias regionales en los procesos de escolarización, tanto en los ritmos que siguieron dichos procesos como en las modalidades institucionales en las que se desarrollaron. Resulta hoy evidente, por ejemplo, que para las dos últimas centurias no puede mantenerse un planteamiento dicotómico entre escuela pública (ya fuese ésta nacional, municipal, etc.) y escuela privada, en la medida en que se constata, cada vez con mayor precisión, la presencia de una variada tipología de escuelas que respondía tanto a la diversidad de promotores como a las diferentes características económicas, geográficas, lingüísticas, culturales, etc. de los grupos sociales a los que iba dirigida. La iniciativa particular, ya fuese individual o colectiva —que debe diferenciarse de la estrictamente privada—, patrocinó modalidades diversas de escuelas que contribuyeron de manera importante a la escolarización de amplios colectivos en diversas regiones de nuestro país. En esta línea se enmarcan las escuelas creadas por sociedades obreras de diversos tipos, por empresarios industriales,

por filántropos, por sociedades culturales e higiénicas, por emigrantes, etc. Y es precisamente sobre la intervención que en el ámbito escolar tuvo este último tipo de promotores —los emigrantes— sobre la que versa el trabajo que nos ocupa.

La investigación del profesor Peña Saavedra analiza monográficamente, y circunscribiéndose al ámbito gallego, la aportación que al desarrollo de la red escolar de su región de procedencia realizaron, individual y colectivamente, los emigrantes gallegos que marcharon a América en el período comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y la guerra civil española. Se trata de una excelente obra que complementa los trabajos que sobre la historia escolar de Galicia viene desarrollando, desde hace años, el grupo de historiadores gallegos de la educación. Pone de relieve hasta qué punto en esa región (al igual que ocurrió en otras del territorio español, como Asturias y Santander, por ejemplo) la intervención de los «indianos» o «americanos» fue determinante para definir, financiar e impulsar un proyecto de educación popular para la Galicia rural que, además de paliar las deficiencias de la red escolar pública, posibilitase una formación más eficaz, práctica y orientada hacia el futuro.

El título general de la obra, *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar*, refleja adecuadamente los tres pilares sobre los que el autor estructura el trabajo. El fenómeno de la emigración gallega transoceánica (cuyo volumen representa, dentro del período analizado, un 30 por 100 del total nacional de salidas a América) queda minuciosamente analizado en lo que se refiere a las fases, el volumen y la distribución geográfica, así como a las causas o los factores explicativos de la misma, que deben ser conectados con el proceso de transición del Antiguo Régimen a la sociedad capitalista contemporánea; proceso que tuvo en el país gallego particularidades propias. A partir de esta situación, el autor justifica la acción interventora de los emigrantes en el área educativa sobre la base de los siguientes supuestos: Dado el perfil sociocultural del emigrante (generalmente varón, en edad productiva, de extracción rural y encuadrado en el sector agrario; normalmente anal-

fabeto y con escasa o nula cualificación profesional), se explica el aprecio y el valor que dará a la instrucción, al constatar su utilidad para enfrentarse a los mercados laborales americanos. Además, el nuevo hábitat en el que se instala (básicamente urbano, proletariado, heterogéneo confesionalmente y secularizado) rompe su mentalidad tradicional y le abre a las ideas de desarrollo, de progreso, que contrastan con el mundo que ha abandonado. Finalmente se sostiene que van a ser los intelectuales gallegos emigrados (especialmente a partir de la Restauración monárquica) quienes orienten este cambio de mentalidades operado con ocasión del éxodo, actuando como auténticos ideólogos y catalizadores de un colectivo al que aspiran a integrar en un ambicioso proyecto de regeneracionismo social. En palabras del autor, «son estos intelectuales los que precipitarán la dinámica de organización comunitaria de los gallegos en el exterior y su intervención mancomunada en las localidades de origen y destino».

Varios capítulos del trabajo abordan un completo estudio sobre el proceso y las modalidades de organización comunitaria de los gallegos en América (especialmente en Cuba, Argentina y Uruguay), vertebrada en sociedades de alcance «macro, micro y medioterritorial» que reproducen miméticamente la estructura administrativa de la comunidad de procedencia; sociedades que vertebran, como hemos dicho, la Galicia en la diáspora, estrechando sus lazos y unificando sus proyectos. Se reconstruye minuciosamente este proceso societario mediante un detallado cómputo de las sociedades y un pormenorizado análisis de su cronología, su distribución geográfica, su tipología, su estructura organizativa, sus recursos financieros y su ideario pedagógico. Se pone de relieve cómo los grandes centros gallegos «macroterritoriales» (que emergen a partir de 1879, con finalidades básicas de instrucción y recreo, aunque también con fines sanitarios, etc.) organizan en los países de recepción (aspecto en el que asemejan a las sociedades «medioterritoriales») sus propias secciones de instrucción para alfabetizar a los adultos emigrados. Por el contrario, las sociedades «microterritoriales» encauzan su acción preferentemente hacia la Galicia metropolitana y desarrollan en ella un proyecto educativo común

para el ámbito rural gallego. Estas sociedades son, lógicamente, las que resultan más minuciosamente estudiadas tanto desde el punto de vista organizativo (más complejas que las macroterritoriales por cuanto incluyen una representación unipersonal o colegiada en las localidades gallegas donde cada sociedad va a intervenir), como desde el punto de vista de su ideario pedagógico, que el autor nos presenta sintéticamente.

El grueso del trabajo aborda la intervención de los emigrantes en el ámbito escolar y distingue la realizada de manera individual de la intervención colectiva o mancomunada, que se efectúa a través de las sociedades de instrucción. La intervención individual, que precedió en el tiempo a la colectiva (aunque esta última fuese, económicamente y en cuanto a sus realizaciones, mucho más voluminosa), la encuadra el autor bajo el concepto de «fundaciones escolares de los indianos», sobre las que hace un minucioso cómputo, situándolas en períodos temporales, estudiando su distribución geográfica, detallando los capitales invertidos y analizando su dinámica educativa interna. En nuestra opinión, el tratamiento que el autor hace de estas fundaciones resulta relativamente impreciso, al incluir bajo la denominación de «fundación» legados o donaciones realizadas a título individual y que, en sentido estricto, no pueden integrarse en ese concepto. Habría resultado conveniente un pequeño análisis introductorio que permitiese determinar con exactitud las diferencias entre las modalidades de donación y fundación.

La intervención realizada de manera colectiva mediante las sociedades de instrucción se concreta, fundamentalmente, en las denominadas «escuelas de americanos». Estas escuelas, promovidas, financiadas y gestionadas de manera exclusiva por las sociedades en muchos casos, y con participación de los vecinos y los Ayuntamientos en otros, son objeto de un minucioso repertorio y de un detallado análisis sobre su tipología (escuelas primarias, fundamentalmente, aunque también escuelas profesionales o de adultos), sobre aspectos relativos a su infraestructura (arquitectura, equipamiento), sobre los sistemas organizativos y académicos (planes de estudios, métodos y pro-

cedimientos de enseñanza), atendiendo también al componente humano (profesores y alumnos).

Este análisis, completo y minucioso, no está exento de ciertas generalizaciones, como el mismo autor reconoce. Las escuelas de americanos eran, obviamente, diferentes entre sí; aunque para caracterizarlas ha sido necesario sintetizar sus rasgos más sobresalientes y presentarlas como un modelo o prototipo único, visto, en general, desde un excesivo optimismo pedagógico. La dificultad de reconstruir un proceso que estaba hasta la fecha prácticamente sin roturar explica, sin duda, el carácter de «instantánea» que en algunos casos puede presentar el trabajo. Habría sido deseable, por ejemplo, hacer un estudio comparativo de las escuelas creadas por los emigrantes con la red escolar existente (pública, privada y particular) que permitiera precisar más exactamente su utilidad concreta y el valor que para cada pueblo o aldea tenían las escuelas americanas e indianas; así como también relacionarlo con las modificaciones que se operaron en la comunidad por el fenómeno general de la emigración (la utilidad, por ejemplo, de la lectura y la escritura para la comunicación entre los emigrados y sus familiares, con la consiguiente demanda alfabetizadora).

Estamos, en definitiva, ante un excelente trabajo pionero, tanto en la temática que analiza, como en los aspectos referidos a la localización de fuentes y a su tratamiento. Para su elaboración, el autor ha recurrido a una cuantiosa documentación, procedente en muchos casos de archivos particulares, muy dispersa y necesariamente fragmentaria, dada la dificultad de abordar y consultar las fuentes y los documentos existentes en América. Proseguir este tipo de investigaciones, ampliándolas a otras regiones y a otros temas, exige un programa coordinado de organización y centralización de la documentación existente en España y América que las instituciones deberían desarrollar. Aunque tímidos, parece que se han comenzado a dar algunos pasos en esta dirección, y un ejemplo puede ser el recientemente creado Archivo de Indianos en Colombres (Asturias).

Aida Terrón Bañuelos

Pozo, J. I.; Gómez, M. A.; Limón, M. y Sanz, A. (1991): *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid, CIDE, 350 páginas.

La obra que nos ocupa, tal como indica su título, representa un esfuerzo de revisión y fundamentación, desde la psicología del aprendizaje, de la enseñanza de la Química en la etapa de la adolescencia. Comienzan los autores con un estudio de las dos principales líneas de investigación que han profundizado en la comprensión de la ciencia por parte de los alumnos: la teoría piagetiana de las operaciones formales y la que se ha denominado enfoque de las concepciones alternativas. Ambas teorías, aunque tienen supuestos básicos comunes, ya que comparten una concepción constructivista del aprendizaje, difieren en cuestiones importantes, que van a conducir a opciones curriculares claramente diferenciadas.

Con el fin de profundizar en el primer enfoque, Pozo y cols. han querido contestar de forma resumida a la pregunta ¿qué es razonar formalmente? Para ello hacen una aproximación a las teorías de Piaget y distinguen entre las características estructurales del pensamiento formal, como estructuras lógicas, y las características funcionales, que serían los rasgos que diferencian el acercamiento científico a los problemas de otras formas de pensamiento. Se realiza una descripción pormenorizada de los denominados por Inhelder y Piaget, *esquemas operatorios formales*; concepto que va a servir para superar la dificultad de usar las características del pensamiento formal como criterio de análisis de tareas científicas específicas. Estos esquemas pueden utilizarse, en último término, como herramienta para ayudar a la secuenciación y la organización de contenidos en situaciones didácticas concretas; trabajo con el que los docentes deben enfrentarse. Terminan este apartado presentando una serie de reflexiones sobre el estado actual de la cuestión a la luz de las últimas investigaciones, en las cuales se destacan los datos que afectan a las implicaciones curriculares de la teoría piagetiana. Quizá la idea más relevante sea la aportación de la actual psicología cognitiva de dar mayor importancia a los conocimientos específicos implicados en la tarea que el sujeto tiene que realizar, que a las estructuras gene-

rales del conocimiento científico (línea de investigación de expertos/novatos); todo ello, sin perder de vista la forma en la que las ideas específicas se organizan dentro de estructuras más generales.

Las ideas vertidas al final del párrafo anterior, sirven de nexo de unión con la nueva corriente que ha puesto el énfasis en la exploración de las concepciones alternativas de los estudiantes sobre diversos fenómenos científicos. Según Pozo y sus colaboradores, el enfoque de *las concepciones alternativas* tiene una estructura de *categoría natural*, caracterizada por ser una entidad vaga, difusa y difícilmente definible; a pesar de lo cual, pueden extraerse algunas características comúnmente aceptadas que constituirían, en términos de Lakatos, el núcleo firme de esta teoría.

En este enfoque hay dos preguntas claves: ¿Se trata de ideas aisladas o forman parte de una estructura conceptual común? y ¿en qué tipo de representaciones están basadas? A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en este campo, no hay por el momento respuestas claras a estas cuestiones; lo cual no impide que a partir del cúmulo de datos recogidos se describa una serie de implicaciones que esta teoría aporta al currículo. Estas implicaciones, ampliamente descritas en el texto, tienen como consecuencia más importante el apoyo a unas propuestas curriculares determinadas esencialmente por «la estructura conceptual de las disciplinas, si bien ello no implica que el currículo deba reflejar fielmente la estructura académica de las disciplinas, ya que debe adecuarse siempre a la psicología de los alumnos». Destacan los autores la idea de que este enfoque desplaza el interés por la enseñanza basada en los procesos de la ciencia (característico de los años setenta) hacia la presentación sistemática de un cuerpo de conocimientos; con lo que se subraya la postura de algunos investigadores, para los cuales, el principal propósito de la citada enseñanza sería lograr el cambio conceptual en los alumnos. Terminan haciendo un llamamiento sobre el riesgo de minimizar la importancia de los procedimientos como resultado irrenunciable de la enseñanza de las Ciencias.

Para profundizar en lo que Pozo y sus colaboradores llaman «un edificio de consistencia desconocida», se hace una seria reflexión crítica sobre la corriente de las ideas previas que comienza por analizar la validez y la fiabilidad de la metodología empleada en la mayoría de las investigaciones realizadas en este campo. Se constata también la dificultad de abordar, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, *la representación* que tienen los alumnos de los fenómenos científicos, es decir, sus *concepciones alternativas*; siendo éste un problema no resuelto en el marco de esta teoría.

Termina este capítulo con una descripción de las semejanzas y las diferencias entre la teoría piagetiana y el enfoque de las concepciones alternativas; para lo cual utilizan como guía una serie de preguntas sobre el origen de las ideas previas y su posible evolución con el aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda la teoría del pensamiento causal como un posible modelo explicativo sobre la comprensión de la ciencia por parte de los alumnos. Según los autores, el pensamiento causal puede ser un marco teórico desde el que interpretar tanto las ideas de Piaget como la nueva corriente de las concepciones alternativas. A partir de este enfoque, se intenta explicar por qué tienen los alumnos ideas previas sobre la ciencia; ideas que van a tener una fuerte influencia en su aprendizaje.

Se distingue en el pensamiento causal que utilizan usualmente las personas tres componentes claramente diferenciados:

- Principios causales que actúan como leyes generales.
- Reglas de inferencia: Procedimientos que se utilizan para indagar la realidad cuando los fenómenos observados son contrarios a las propias expectativas.
- Ideas o predicciones sobre cuáles son las causas más probables de ciertos hechos. Estas ideas son producto de conocimientos anteriores.

De estos componentes, los dos últimos van a tener una gran influencia en el aprendizaje de las Ciencias, pues a partir de ellos va a

experimentarse la posible evolución de los alumnos; y en esta línea, el pensamiento causal podría considerarse en el origen de las concepciones alternativas.

Con la finalidad de profundizar en el origen de estas concepciones, y continuando los autores con su objetivo de integrar los presupuestos piagetianos con las nuevas corrientes, desarrollan la idea de *las teorías implícitas*; teorías que utilizan las personas para abordar el mundo que les rodea y que presentan claras diferencias con las apellidadas *científicas*. Se hace hincapié en los rasgos estructurales comunes a las diferentes teorías implícitas, que, actuando como verdaderos obstáculos epistemológicos, deberían ser superadas por los estudiantes para poder evolucionar hacia las teorías científicas. Para terminar, avanzan la idea de que para superar estos obstáculos sería necesario que los alumnos aprendieran a utilizar ciertos *esquemas generales*; esquemas que podrían tener bastante en común con los esquemas operatorios formales enunciados por Inhelder y Piaget.

El capítulo finaliza con la presentación de un análisis del denominado *cambio conceptual* y de las estrategias de enseñanza que pueden diseñarse para conseguirlo. Los autores intentan hacer una síntesis de teorías que quedan claramente recogidas en el párrafo final: «El cambio conceptual tendría un nivel jerárquico intermedio entre los propuestos desde los dos enfoques extremos. No se trataría ni de un cambio estructural *a la Piaget*, ni de un cambio de un conocimiento específico por otro, sino que, en nuestra opinión, el nivel óptimo para la búsqueda del cambio conceptual son los esquemas generales y su aplicación a dominios específicos a través de las teorías implícitas». En coherencia con esta afirmación, la segunda parte de la obra está dedicada a profundizar, a la luz de las ideas expuestas hasta el momento, en el campo concreto de la enseñanza de la Química.

Una descripción detallada de todo lo indicado en este capítulo se puede leer en el libro de J. I. Pozo *Aprendizaje de la Ciencia y Pensamiento Causal*.

En el capítulo 3 se analizan los tres grandes núcleos temáticos que, a juicio de los autores, constituyen la base de la comprensión de la

Química por parte de los estudiantes. Los autores hacen hincapié en la idea de que el nivel de la citada comprensión depende tanto de estructuras y procesos cognitivos generales, como de los conocimientos específicos que cada alumno haya adquirido sobre un área determinada. Estos núcleos son:

a) *Continuidad/discontinuidad de la materia.* Esta idea es de importancia capital en la Química, tanto para explicar diversos aspectos de la estructura y la composición de la materia, como para la interpretación de los cambios físicos y químicos. Diferentes estudios ponen de manifiesto la dificultad de este concepto para un gran número de alumnos, que mantienen teorías implícitas, según las cuales, «la estructura no observable de la materia tiene propiedades similares a sus características observables»; y en esta línea se destaca que tras la dificultad detectada subyace un problema más general: *la representación que hacen las personas de lo no observable.* Se llama asimismo la atención de los profesores sobre la necesidad de elaborar para la enseñanza de la Química sistemas de representación no sólo analíticos o proposicionales, sino también, y fundamentalmente, analógicos.

b) El segundo bloque es el referente a *la conceptualización de la conservación de las propiedades de la materia*, que, a juicio de los autores, es producto de una laboriosa construcción más que de una intuición. Destacan la idea, apoyada por Piaget, de que cuando sólo el cambio es perceptible, pero no lo que se conserva, se requieren operaciones formales para alcanzar un cierto nivel de comprensión.

c) El último bloque abordado es el relativo a *la cuantificación de las relaciones*; siendo este problema subsidiario de los dos anteriores y estando, además, claramente ligado al razonamiento proporcional, que se encuentra en la base de todos los cálculos químicos. Consideran los autores que el manejo de proporciones no es un problema de competencia, sino de actuación, y que el resultado depende tanto de la tarea que efectuar como del sujeto que ha de efectuarla.

A lo largo de los capítulos 4, 5 y 6 se presenta una interesante y detallada revisión bibliográfica de las investigaciones llevadas a cabo en

los últimos 15 años acerca de las concepciones alternativas de los estudiantes en el campo de la enseñanza de la Química.

En este estudio se abordan tanto los conceptos correspondientes a la Química de los programas actuales, como los que aparecen en el Diseño Curricular Base de la futura Enseñanza Secundaria. Estos conceptos se han agrupado en tres grandes bloques (*estructura de la materia, estados de agregación y cambios*) y se presentan acompañados de tablas y figuras que sintetizan brillantemente toda la información. Los autores no sólo han hecho un importante esfuerzo de recopilación y síntesis, sino que además han realizado un estudio de las dificultades que los conceptos de Química presentan a los alumnos de estas edades, intentando justificar las mismas mediante las teorías del aprendizaje expuestas en los capítulos anteriores. Para completar la información, y en forma de anexo, el libro presenta un conjunto de 53 tareas «de lápiz y papel» empleadas por los diversos autores en sus investigaciones; lo que representa una aportación valiosísima para los profesores interesados en el tema.

El último capítulo comprende un análisis, en mi opinión, muy interesante, de todas las variables que pueden influir en el rendimiento de los alumnos cuando estudian Química, así como de las posibles relaciones detectadas entre ellas. Los trabajos sobre estas variables aparecen agrupados en dos grandes bloques:

1. Investigaciones de carácter psicométrico sobre la influencia de las siguientes variables psicológicas: *nivel del pensamiento formal* (Inhelder y Piaget), *capacidad mental* (Pascual Leone), *estilo cognitivo dependencia/independencia de campo* (Witkin y Goodenough), *razonamiento espacial* (Bodner y otros) y *conocimientos previos*. Como conclusión de estos trabajos, Pozo y sus colaboradores indican que el pensamiento formal parece ser una condición necesaria, pero no suficiente, para la comprensión de conceptos químicos; comprensión que viene condicionada por el resto de las variables expuestas, así como por las características de la tarea que realizar. Resaltan, para terminar, que los resultados de las investigaciones encaminadas a poner de manifiesto la influencia de estas

variables son de dudosa generalización y que, por lo tanto, sería muy interesante seguir investigando en este campo.

2. Con la finalidad de profundizar en los mecanismos para conseguir el tipo de aprendizaje citado, se revisan los estudios que incluyen un segundo bloque de variables denominadas instruccionales. Se destaca en el libro lo que los autores llaman *estilos o estrategias de enseñanza* y que definen como «conjunto de decisiones respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje». Asimismo revisan una serie de trabajos destinados al estudio de la influencia de los citados estilos en los resultados de la enseñanza.

Termina la obra con una extensa y actualizada bibliografía (con varios artículos todavía en prensa) referente tanto a los temas tratados como a sus posibles ramificaciones. El interés que para los posibles lectores tiene esta aportación queda fuera de toda duda.

Para concluir esta revisión, quiero destacar que el libro me ha parecido de lectura fácil y sugerente y que la información, presentada de forma ordenada y sistemática, tiene que ser forzosamente de una gran utilidad para profesores interesados por la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias.

Paloma Varela Nieto

Wass, S. (1992): *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Madrid, Morata.

El título que nos ocupa aporta una manera específica de entender y desarrollar el trabajo escolar. El autor sugiere que la escuela abandone su lugar tradicional de instrucción para ir a la búsqueda de entornos más ricos y vivos. Parte del supuesto de que la experiencia de primera mano, la observación directa, la manipulación, la investigación en situaciones reales, la organización del conocimiento de forma autónoma por parte del alumno o, en definitiva, lo que se ha convenido en denomi-

nar aprendizaje por descubrimiento constituyen una de las maneras más motivadoras, productivas y efectivas de aprender para un alumno. Las salidas escolares —ya sean a entornos rurales o urbanos— aparecen como un medio ideal para ampliar los aprendizajes que se desarrollan dentro de la escuela. Y es éste un punto importante, puesto que no se desliga el trabajo dentro del aula del trabajo fuera de ella, según el autor. La salida escolar debe incorporarse como una actividad más dentro del habitual ritmo de clase.

Hoy son pocos los autores que no definen al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje y en constante interacción con el medio que le rodea. Es él quien reestructura y categoriza la información que le llega del exterior, quien constituye y elabora su peculiar modo de comprensión de la realidad. Se supone al alumno como un sistema inteligente, y por lo tanto, adaptativo, implicado en la búsqueda activa de soluciones de problemas que se le plantean en relación con el medio. El educando aparece como un «resolutor» de problemas, como un «decisor» en contextos ricos en incertidumbre, generados en parte por la cantidad de información que el alumno ha de procesar y utilizar. Esta obra se integra claramente en esta línea de pensamiento y ofrece una particular aplicación en el trabajo dentro de la escuela.

Dentro del marco conceptual definido, la actividad del profesor no es el origen principal de los conocimientos de los alumnos. Ahora bien, no resulta paradójico que los destinatarios principales de esta obra sean los docentes, pues son ellos los encargados de planificar, organizar y dirigir el desarrollo de este tipo de actividades. El objetivo global de esta obra es, por tanto, ofrecer un conjunto de orientaciones prácticas dirigidas a los profesores que tengan la intención de realizar algún tipo de actividad de campo relacionada con o complementaria del área curricular que imparten.

En la obra de Wass, los dos primeros capítulos abordan distintas consideraciones relacionadas con la elección del lugar, los recursos necesarios para el desarrollo de la salida y los posibles problemas que pueden surgir dentro de ella, y que son previsibles. Los capítulos 3

y 4 están dedicados a la planificación de la actividad, si bien únicamente se presta atención a cuestiones relacionadas con la climatología, la organización económica de la salida y el alojamiento. Los capítulos 5, 6 y 7 se encargan del desarrollo de la actividad y proponen algunas tareas que realizar durante y tras la salida con los alumnos. Dentro del apéndice se presenta un pequeño estudio de casos.

La sensación que le queda al lector tras la lectura de la obra es contradictoria. Por un lado, ofrece algunas consideraciones sobre la «organización técnica» (intendencia, transporte, previsión de gastos, etc.) de la salida escolar, que no suelen reflejarse en otros textos dedicados a esta temática, más preocupados por la exposición de actividades. Por otro lado, se echa de menos una visión de los aspectos formativos de la actividad educativa. Da la impresión de que la organización de una salida escolar por parte de un docente es una tarea similar a la que realizaría una agencia de viajes para la organización de cualquier viaje a un país exótico.

El proceso de planificación de una salida escolar es una tarea compleja en la que resulta fundamental considerar una multitud de factores. Reducir este proceso a una suma de observaciones y recomendaciones propias de la prudencia y la lógica, centradas casi exclusivamente en cuestiones organizativas de carácter general —consideración de factores climáticos, transporte o financiación y costes del viaje, por poner un ejemplo—, supone una simplificación excesiva del proceso de planificación.

En la obra se olvidan todas las cuestiones relacionadas con la planificación didáctica de la salida escolar. Resulta un contrasentido no encontrar ninguna referencia a los objetivos que se quieren lograr, su relación con el currículo, la metodología docente o la evaluación de las actividades. Sin embargo, se encuentran numerosas recomendaciones sobre el transporte o los posibles contactos institucionales previos al inicio de la salida. Quereamos hacer notar que el éxito de una salida depende tanto de las buenas condiciones ambientales como de la adecuada selección de las actividades didácticas y del desarrollo de las mismas.

De la misma manera, la tarea del profesor como educador se aborda desde una perspectiva más bien restrictiva, puesto que todos sus esfuerzos parecen dirigirse hacia un perfecto orden de la salida. La autonomía del docente queda relegada a la intachable organización de la misma, mientras que las actividades de contenido educativo adquieren una importancia secundaria en el proceso de planificación y desarrollo del trabajo de campo. Las sugerencias de actividades didácticas concretas, lejos de aportar ideas amplias para la adaptación a las múltiples necesidades particulares de cada grupo de alumnos, responden a patrones estándares de lo que supone una salida escolar. Únicamente muestran una visión parcial, puntual y clásica de las posibles actividades que desarrollar.

No obstante, la propuesta de incorporación del trabajo realizado fuera del aula a la dinámica escolar habitual es una aportación digna de mención. La relación de la salida escolar con el trabajo de clase supone la inclusión de la salida dentro del currículo. Además, facilita la reflexión y la interiorización de los aprendizajes —previstos y no previstos— suscitados.

Otra contribución de esta obra son los anexos a la edición española. Están compuestos por una extensa recopilación de lugares, entidades e instancias a las cuales dirigirse a la hora de pensar en realizar una salida escolar. Constituye una información altamente interesante por la cantidad de ideas potenciales que ofrece.

El resultado es una obra floja, que ofrece una panorámica desorganizada, reiterativa y obvia de lo que supone una salida escolar. Se añora esa visión educativa de conjunto que parecía esbozarse en las primeras páginas del libro. Sus reflexiones parecen provenir más del sentido común y de una cierta experiencia que de una visión técnico-pedagógica de la actividad que desarrollar fuera de las aulas. *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria* es, sin duda, un libro que permite buscar en él alguna cuestión puntual, aislada, pero no es una obra de referencia obligada, un manual de cabecera para aquel que haya pensado en la realización de una salida escolar con sus alumnos. Es, por tanto, de escaso in-

terés para casi cualquier lector; los temas que trata son tan tópicos y puntuales que se podría decir que «observa demasiado un único árbol, olvidando el conjunto del bosque», las salidas escolares y su potencial educativo.

Maria Castro Morera

Weiner, B. (1992): *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, California, Sage Publications, 393 páginas.

Una pregunta que se antoja apropiada a la luz de la evolución experimentada por la esfera del conocimiento que refleja claramente la portada de esta obra es la siguiente: ¿Qué es lo que ha generado y auspiciado incluso la falta de atención y de reconocimiento explícito que ha venido sufriendo en el ámbito académico y, aunque menos, sufre aún el campo de estudio que tiene en la motivación humana su epicentro fundamental?

No es fácil dar una respuesta lógica y contundente, al menos en lo que respecta a nuestro contexto de vida universitaria más próximo. Y es curioso cómo la avalancha de trabajos, artículos, monografías y series (ahí está, entre otras, la triada editada por Academic Press y comandada por Russell y Carole Ames —Universidad de Illinois, Urbana-Champaign— acerca de la investigación sobre la motivación en educación) no ha tenido el efecto de promover mucha más atención de la que se venía prestando. Lo cual pudiera deberse, en algunos casos, a que tanto el tópico principal como sus contenidos asociados fueron absorbidos sistemáticamente por otras *subject-matters* mejor situadas, o con más poderosos valedores, en el concurso de la oferta curricular que se construye y reconstruye en los centros o instancias académicas superiores de pedagogía y/o psicopedagogía.

No obstante, hoy más que nunca, por el vaivén social que vivimos y por los valores, metas y expectativas flotantes en el ambiente, se precisa la ordenación sistemática del saber acerca de la motivación como requisito de adecuada preparación intelectual y, sobre todo, profesional en los marcos antes mencionados.

Porque ¿cómo concebir un profesional de la educación —en la faceta o con la especialización que se quiera— que no posea una mínima noción de los factores y determinantes básicos de la motivación, en general, y de lo que hoy podemos denominar pedagogía de la motivación en los contextos sociales y educativos? ¿Cómo justificar tal desidia, si no es a la vista de intereses poco conectados con la tarea de diseñar con rigor al educador profesional del presente y del futuro?

Pero basta de lamentaciones. La muy reciente contribución de Weiner supone un nuevo balón de oxígeno contra el desánimo, y un aldabonazo en su ya dilatada trayectoria de trabajo indagador en pos del mejor retrato motivacional de la especie; demostrando que no le va el vivir de las jugosas rentas académicas que, sin duda, podría exhibir, a tenor de su producción anterior acerca del tema.

No es un manual al uso, pero puede cumplir perfectamente esa función si lo referimos genéricamente a un conjunto temático de imprescindible dominio para psicólogos, pedagogos y/o psicopedagogos. Tiene la ventaja de ofrecer un fiel compendio, sincrónico y diacrónico, de lo que sabemos acerca de la motivación humana, y también de haber sabido combinar esa plasmación con la de los más recientes programas de investigación al respecto.

Además (y esto representa un toque de audacia en la optimización comprensiva del libro y, por ende, del campo), la división en partes se hace utilizando una terminología metafórica, a modo de organizador cognitivo para el/la lector/a (metáfora entendida como transferencia o, mejor, como transferencia de significado). Lo que resulta inequívoco es que las metáforas centrales de la motivación humana suponen pensar la persona como una máquina o como un ser totalmente racional y cognoscible (*godlike metaphors in human motivation: human as all-knowing*). De ahí que, según sus propias palabras, el dualismo cartesiano y las contribuciones darwinianas —que proporcionan, ambos, tales metáforas— adquieran categoría de antecedentes históricos principales en el deseable estudio científico de la motivación.

Sin duda, ésta es una de las aleccionadoras derivaciones que surgen de una lectura que

dejará en el lector iniciado un poso de potencialidad reflexiva, que en buena medida se deberá, estoy seguro, al innovador tratamiento de la motivación humana del que hace gala nuestro veterano profesor de Ucla en el libro; esto es, la importancia de estudiar las raíces metafóricas de las teorías y de entenderlas como mecanismos heurísticos que despuntan más y mejores posibilidades de seguir avanzando en el desarrollo del conocimiento motivacional.

Con esto no hacemos otra cosa que anticipar de soslayo una *overview* del volumen, cuyos capítulos obedecen ciertamente a una (pre)-meditada relación temática con la escisión metafórica dominante. La primera («la metáfora de la máquina») subsume enfoques biológicos, como los propuestos por Freud, los etólogos y la sociobiología, o la teoría del impulso de Hull, e incluso la teoría de la motivación de la Gestalt (por sus nociones sobre las fuerzas básicas), en las que se origina la teoría del campo lewiniano y la concepción de Heider acerca del equilibrio. Mezcla curiosa que nos recuerda, por cierto, la diferencia que puede haber entre un mismo punto de partida y las implicaciones tan distintas que marcan cada perspectiva.

Y en la segunda («metáfora de la persona como divinidad») lo que se integra, con menos sorpresas «criteriales», no es otra cosa que una previsible carga de formulaciones fuertemente asentadas en nuestra memoria de insignes aportaciones: los enfoques de expectativas-valor (Atkinson y Rotter), que dan paso a una densa revisión de la teoría atribucional. Es a partir de aquí desde donde Weiner ha querido ofrecer una muestra de su propio poder de complementación analítica, incluyendo una parte tercera en la que, sin desviarse de la ubicación metafórica antes señalada, introduce una referencia extra: los humanos como jueces (*humans as evaluating judges*), en la que da entrada a aspectos muy queridos de su trabajo anterior: la emoción, la conducta de ayuda, la agresión, las relaciones interpersonales, etc. Termina con un capítulo al más viejo estilo de revisión para comparar y contrastar planteamientos sacando a la palestra viejos problemas y cuestiones varias que afectan y/o son afectados por esas posiciones.

El cierre no es nuevo; lo que no quiere decir que no sea digno de atención: nada menos que un sistema de postulados para avanzar decididamente en la construcción, compartida, de una teoría general de la motivación. Postulados que a nosotros nos ayudan a proseguir el estudio de la compleja relación entre la intervención pedagógica y los procesos motivacionales.

Miguel Anxo Santos Rego

«Educar, ¿para qué?». *Revista Archipiélago*, 6, 1991.

Con la carpeta que lleva por título «Educar, ¿para qué?», la revista *Archipiélago*, en su número 6, recoge las ponencias que dieron lugar al Congreso Internacional sobre Desigualdad Social y Reforma Educativa, celebrado en abril de 1990 en el Ateneo de Madrid, por iniciativa, en su mayor parte, de profesores de Enseñanza Media y con la LOGSE, analizada desde una posición crítica, como punto de referencia inmediato.

Podemos decir que esta posición crítica prolongaría el Debate sobre la Reforma, abierto por el MEC, desde fuera del propio Debate, al hacernos volver a examinar las líneas maestras que sustentaron la articulación de la LOGSE, bien para corroborar las distintas aseveraciones y los presupuestos de análisis que se nos presentan, bien para discutirlo. En todo caso, siempre interesante, ya que fortalece la atención hacia lo educativo, que, si normalmente es de desear, parece más necesaria cuando se inaugura, como sucede con el caso de la LOGSE, un nuevo escenario para las relaciones educativas y, con él, un período histórico para la plasmación de nuevas y complejas realidades, intrínsecas a la dinámica de la escuela y en sus entornos más directos.

El desarrollo del Congreso obedeció a cuatro ejes temáticos:

- *Modelos educativos*, con ponencias de Claude Grignon, «La escuela y las culturas populares»; Valerie Walkerdine, «Enseñanza comprensiva y educación pro-

gresiva en Gran Bretaña»; y Alberto Moncada, «Para un análisis radical de la educación».

- *Educación, ¿para qué?*, con las intervenciones de Tomás Pollán «Aprender para nada»; Agustín García Calvo, «Aguantando y aguantando»; Isabel Escudero, «Las servidumbres de la educación»; y Miguel Cancio, «La educación para el pacto de competitividad».
- *Funciones sociales del sistema de enseñanza*: Ignacio Fernández de Castro, «La ignorancia del caos»; Julia Varela, «Una Reforma educativa para las nuevas clases medias»; y Mariano Fernández Enguita, «Tres tristes tópicos».
- *Análisis crítico de la Reforma*: Blas Cabrera, «¿Dónde está el cambio en la educación?».

Once proposiciones pueden extraerse para alimentar el debate mencionado del argumento central defendido por los autores en cada una de sus intervenciones. Aquéllas son:

1. La escuela, a través de las distintas pedagogías encargadas de su legitimación, actúa —con una profundísima concepción etnocéntrica— sobre los niños de las clases populares hasta interiorizar en ellos la imagen de ilegitimidad de sus culturas y prácticas y la autoinculpación ante el fracaso escolar (Claude Grignon). El voluntarismo y la meritocracia serán los instrumentos que habrán de permitir el despliegue de esta actuación y la garantía de reproducción de la estructura y las jerarquías sociales dominantes, así como la reproducción de la relación jerárquica existente entre los saberes, las competencias y las culturas.

Solamente la introducción del relativismo cultural en la escuela, de manera que quepan y convivan en régimen de igualdad las particularidades diferenciales, hará ésta menos ajena, extraña e injusta a los niños de las clases populares.

2. La escuela, en estrecha reciprocidad con el desarrollo de las CC. Sociales y el proyecto de contención de las masas por parte de la burguesía del siglo XIX, constituye un espacio privilegiado como espacio-laboratorio de re-

forma de los individuos dentro de los distintos procesos de regularización y «monitorización» de la población (Valerie Walkerdine). La Psicología será la disciplina más provechosa para la regularización y la «monitorización», en tanto que definidora del «niño natural», de la normalidad y la anormalidad de los procesos educativos y los distintos roles de género en la organización de la escuela.

Es en este marco donde, finalizada la Segunda Gran Guerra, se desarrollan las diferentes estrategias de igualdad de oportunidades y, con ellas, el fracaso de los gobiernos socialistas europeos, al no saber plantear teórica y prácticamente el debate pendiente acerca de la posibilidad de una educación para la igualdad social frente a la gestión de políticas meritocráticas.

3. El uso del sistema educativo y de sus instituciones escolares se destina cada vez más a la concentración de los jóvenes, por cuanto se da su incorporación participativa o activa en la sociedad; esto es, se concibe como instrumento de política urbana y demográfica por encima de sus tareas atribuidas de formación y preparación para la vida productiva (Alberto Moncada). De este modo, las instituciones escolares acaban formando pobres recintos en los que se entrena en la disciplina y la asimilación de las reglas de la vida adulta: pasividad, obediencia, autoritarismo y adscripción conformista a grupos de constitución jerárquica.

Aburrimiento, desmotivación y desarme ante la sociedad y, en consecuencia, posturas antisociales son algunos de los efectos sobre el alumnado de esta política. Mientras tanto, «el maestro asume las dos nuevas funciones urbanas, ser cuidador de niños, en beneficio de sus padres, y ser policía del comportamiento infantil y juvenil, en beneficio de la ciudad». Por su parte, el sistema educativo se ha convertido en el mejor empleador de mujeres y de pobres.

4. La LOGSE busca explícitamente que a nadie le interese, en cuanto tal, nada de lo que aprende o investiga (Tomás Pollán). De ahí la necesidad del «temible y numerosísimo batallón estatal de pedagogos y psicólogos», para que incentiven al joven a competir con sus compañeros «en el aprendizaje de lo que

no le importa, pero que el Estado le obliga a conocer, si quiere ser un empleado útil».

Junto a ellos, la figura del profesor-tutor, encargado de fiscalizar la vida del joven, así como su entorno. En consecuencia, el grueso de los principios de la LOGSE que hacen referencia al pensamiento crítico, la tolerancia, etc. queda vacío de contenido.

5. La LOGSE, como ninguna otra ley, en tanto que dictada por el poder —Dios, Estado, capital—, para conservar su primacía puede ser nueva y, por tanto, poco puede cambiar (Agustín García Calvo).

Es intrínseca a la naturaleza del poder la sucesión permanente de leyes. Y toda ley educativa tiene tras de sí el aburrimiento que encierra la necesidad creada de encaminarse hacia un futuro ya previsto o programado.

Sin embargo, el hecho mismo de esa sucesión de leyes, cada vez más próxima en el tiempo, habla del permanente fracaso del poder; por lo que hay que seguir «aguantando», en su desobediencia y en su ignorancia, en el quehacer como educadores.

6. Es falso que la educación esté al servicio de la sociedad y la cultura. Si sociedad y cultura están hoy dominadas por las reglas del dinero, el trabajo y el mercado del ocio; si sociedad y mercado son la misma cosa, en la medida en que se afirma que la educación tiene su razón de ser en servir las demandas de la sociedad, no se hace otra cosa que responder fielmente a las directrices que el mercado tiene para este ámbito (Isabel Escudero).

Donde en mayor medida reside el éxito del mercado no es tanto en la organización y la orientación de la educación, como en la interiorización que de él hacen los propios alumnos, exigiendo progresivamente un mejor funcionamiento de las instituciones que los albergan en los distintos aspectos normativos.

7. La LOGSE nace en el momento más álgido de la reacción de la nueva derecha a la batalla desencadenada por los movimientos sociales y progresistas durante los años 60 y 70, en los campos ideológico-político, simbólico, económico, cultural, social y existencial. Una reacción abanderada por un impresio-

nante despliegue ideológico-cultural: creación de múltiples tanques de pensamiento (compuestos por institutos y centros de estudio, de investigación y prospectiva, seminarios, fundaciones, publicaciones, revistas, clubes de encuentro, de análisis e intervención) destinados a la legitimación de los valores de la sociedad de mercado, el individualismo narcisista, la «supercompetitividad» y la propia superioridad del mercado como medida de todas las cosas, que ha contado finalmente con la alianza de las izquierdas gobernantes (Miguel Cancio).

En este contexto cabe preguntarse si la LOGSE responde a los nuevos criterios del capitalismo postindustrial, caracterizado por el paso del modelo taylorista a los modelos de relaciones humanas y círculos de calidad, de incentivos al mérito, al aumento de la productividad y a las mejoras técnicas y de organización al margen de las organizaciones obreras combativas; al modelo de empresa interactiva y de la comunicación, etc., a los que se ajusta bien una educación diversificada, participativa, legitimada por la meritocracia, el *status*, el poder, el prestigio y las tasas de acumulación.

8. Aunque con un mayor grado de desarrollo y operatividad, la LOGSE no es sino un paso más de la Reforma que se inicia con la LGE en 1970, dentro del proceso de reordenación social para la homologación internacional iniciado en España en los 60 y que exige: *a)* el paso de una organización económica autárquica a otra abierta e integrada en los mercados internacionales; *b)* el proceso de integración económica y política europea; *c)* el paso de una organización política autoritaria a otra de tipo democrático; *d)* el proceso de reconversión del aparato productivo, con sus secuelas de paro y empleo precario (Ignacio Fdez. de Castro).

Este proceso de reordenación social exige un esfuerzo taxonómico o de estratificación de la población. Y es en la cuestión de cómo se favorece la estratificación donde se encuentran las diferencias entre una y otra ley: Los criterios meritocráticos evaluados por el sistema de enseñanza y por los procesos de especialización profesional en los períodos postobligatorios son considerados con más énfasis.

9. La LOGSE se acomoda a las necesidades y los esquemas valorativos y perceptivos de las nuevas clases medias procedentes de fracciones de la burguesía con capital cultural y beneficiadas en cuanto a posiciones de prestigio y de poder en la rotación de las élites acaecida en España desde períodos recientes (Julia Varela). Los miembros de estas nuevas clases medias buscan su promoción social a través de profesiones, también nuevas, semiintelectuales y semiartísticas: publicidad, periodismo, nuevas especialidades de la psicología y la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética, moda, etc.; ocupan un papel relevante los buenos modales y el buen gusto, la imagen corporal, en suma, «la buena presentación y la representación que reenvían y refuerzan el capital cultural heredado». Características, todas ellas, bien avenidas con los ámbitos creativos, comunicativos, «relacionales», expresivos y afectivos que especialmente atiende la Ley.

Ejemplo de esta correspondencia entre la LOGSE y las nuevas clases medias es la descompensación que sufre la Formación Profesional al no existir un Bachillerato profesional en Secundaria Postobligatoria y al no dar paso directo la Formación Profesional de grado medio a la de grado superior.

10. Si bien la reforma de la escuela no es la palanca de la reforma social, ello no obsta para que sí sea instrumento de una mayor igualdad educativa. La reforma comprensiva no tiene por qué llevar consigo un fuerte descenso del nivel educativo. El equilibrio en la enseñanza de humanidades y materias técnicas dependerá de sus respectivos enfoques pedagógicos y metodológicos (Mariano Fdez. Enguita).

Respecto al primero de los presupuestos, el autor destaca que si las reformas han sido poco eficaces en reducir las diferencias en los resultados educativos de las distintas clases sociales, así como de los grupos étnicos (a pesar de haber mejorado los resultados de todos ellos), si lo han sido en reducir otras diferencias, como las que separaban a las mujeres de los hombres.

Por el número de horas al día, el número de días a la semana, el número de semanas al

año y el número de años de escolarización, no carece de transcendencia aquello que pueda suponer la reforma de la escuela, ni los efectos hacia afuera de lo que en ella suceda. Consiguientemente, no parece apropiado minimizar esta importancia acudiendo al tópico de que de nada vale reformar la enseñanza si no se cambia al mismo tiempo la sociedad.

En el segundo de los presupuestos, con la «comprensividad» cabe pensar en procesos de aprendizaje más centrados en los alumnos, según sus diferentes ritmos de aprendizaje, y, con ello, dar pie a diversos recorridos formativos. El que esto constituya una visión distinta de aquella en la que la enseñanza, centrada en la figura del docente, debe conseguir el avance de todos los alumnos al mismo ritmo y en la misma dirección, no quiere decir que se renuncie al cumplimiento de todos o de la mayor parte de ciertos objetivos comunes ni, mucho menos, que suponga una caída generalizada en el tópico del «facilismo».

Finalmente, respecto a la escisión o el equilibrio entre lo «humanístico» y lo técnico, para huir del tópico de la preponderancia de uno u otro, es preciso defender que: 1) el trabajo, además de habilidades y técnicas susceptibles de ser aprendidas, es también un conjunto de relaciones sociales, un entramado de relaciones de poder y un contexto cultural; y 2) si la preparación para el trabajo por mediación de asignaturas técnicas no debe olvidar los aspectos sociales y humanos de éste, las humanidades y las ciencias sociales no deben ignorar los escenarios reales y actuales del individuo y la sociedad.

11. El gran drama de la educación en España, y que la Reforma y la LOGSE no abordan, es la división entre escuela pública y escuela privada (Blas Cabrera).

Dada la importancia que la enseñanza privada tiene porcentualmente y, sobre todo, en la medida en que sus instituciones son lugares de «enclausamiento» y de distinción, la diferenciación que se produce entre quienes acceden, o no, a ellas es la primera y más importante que se da en España y sobre la cual se llevan a cabo las demás divisiones y segregaciones educativas.

En este sentido, el significado de la doble red de enseñanza técnico-profesional y formativa (criticada, por su clasismo, por la sociología crítica de Occidente) tiene en España un carácter secundario. Con mayor precisión, es una división que sólo se da en la escuela pública, esto es, en el 50 por 100 de la población escolar.

Al no abordar esta división, la Reforma consolida definitivamente la escuela pública como entretenimiento y aparcamiento de pobres y marginados, sin expectativas sociales y educativas y sin condiciones de exigir ni reivindicar nada.

Hasta aquí, las que, consideramos, constituyen las proposiciones más significativas de cada una de las intervenciones del Congreso sobre Desigualdad Social y Reforma Educativa, en el que la LOGSE ha ocupado un lugar central como instancia de organización social y distribución de roles y funciones.

Cabe preguntar, para finalizar estas líneas y para contribuir al debate mencionado, si no se le otorga a la Ley un carácter excesivamente monolítico y unidireccional en lo que respecta a su capacidad organizadora, estratifica-

dora y de marginación cultural. Y, al mismo tiempo, si no se magnifica el papel de sometimiento y pasividad de los sujetos sociales sobre los que interviene: alumnos y profesores.

Esto nos llevaría a la consideración de dos reflexiones:

A) Si aceptamos que una ley, en mayor o en menor medida, es el resultado histórico de la incorporación de todos o de una parte de los intereses propios de las distintas clases y fuerzas sociales, «mediatizados» por sus tradiciones culturales y formas específicas de intervención, habremos de decir que se configura como un espacio de actuación permanente para distintas estrategias destinadas a la consecución de dichos intereses.

B) De acuerdo con ello, parecería relevante analizar el espacio que la LOGSE deja, en función de sus diferentes y comunes percepciones, a las organizaciones del profesorado y de los estudiantes y a otras organizaciones sociales relacionadas con la escuela, en el ejercicio de sus proyectos, incluidas las distintas reformulaciones normativas necesarias.

Guzmán Alonso Moreno