

Investigación Educativa y Pedagógica

Rafael Flórez Ochoa / Alonso Tobón Restrepo.
Editorial McGraw Hill.
Bogotá, Colombia. 2001. 212 pp.

LA INVESTIGACIÓN educativa y pedagógica es un texto en donde la investigación y la educación se amalgaman en un discurso sólido, denso y orientador para quienes transitan los caminos del proceso indagatorio.

La obra se divide en 11 capítulos que recogen no sólo las fases del proceso de investigación sino una visión pedagógica emergente y su relación con la investigación.

El capítulo 1 muestra el conflicto entre los grandes paradigmas del siglo XX: el positivista y el cognitivo y sus consecuencias para la investigación pedagógica. El capítulo 2 elabora importantes puntualizaciones con relación al campo disciplinar de la pedagogía, los criterios de elegibilidad pedagógica y los principios pedagógicos.

Los capítulos 3 al 7 muestran paso a paso las fases de la investigación. En el capítulo 3 se sintetiza el proceso de búsqueda indagatoria mediante un recurso que los autores denominan el triángulo STV (Situación problema-Teorización-Validación) proporcionando además ejemplos de aplicación del triángulo.

En el capítulo 4 se proporcionan orientaciones acerca de la delimita-

ción del objeto de estudio y sus diferentes abordajes como situación, acontecimiento, grupos, estructura o procesos. Finaliza el capítulo presentando las técnicas de investigación usadas en la fase de exploración.

El capítulo 5 plantea el momento de la formulación del problema, criterios y condiciones para formular las preguntas de la investigación mientras en el capítulo 6 se aborda, con bastante profundidad, en la fase de teorización. Al llegar a este apartado observará el lector un alto grado de detalle no sólo en las explicaciones acerca del papel de la teoría en la investigación sino en los mecanismos de estructuración conceptual.

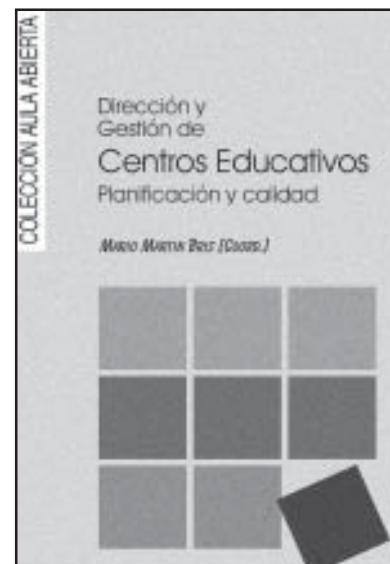
En el capítulo 7 los autores resaltan la importancia de la validación, fase final de la propuesta de investigación sintetizada en el triángulo STV, cuyo alcance consiste en poner a prueba los conceptos del marco teórico con miras a demostrar su validez para la explicación de los fenómenos en estudio y la construcción del saber pedagógico.

A partir del capítulo 8 los autores puntualizan el conjunto de reglas y procedimientos que requiere la investigación pedagógica y educativa. Luego de diferenciar técnica y método abordan el asunto de cómo es afectado el proceso de investigación por los binomios deducción e inducción, objetivo-subjetivo, cualitativo-cuantitativo. La parte central del capítulo se dedica a presentar los estudios exploratorios, descriptivos y experimentales junto a la investigación-acción y la etnografía.

Los capítulos 9 y 10 se dedican a la investigación curricular, evaluativa y hermenéutica, y la obra finaliza con un interesante planteamiento (capítulo 11) acerca de la enseñabilidad de las ciencias como un campo pedagógico inexplorado. Entendiendo el contexto de la enseñabilidad como matriz epistémico cultural que informa cada conocimiento nuevo, plantean cómo el método de investigación de cada ciencia es inseparable del método de exposición por su efecto demostrativo y explicativo. Partiendo de que el dominio científico del especialista no es suficiente para identificar el contexto de enseñabilidad de una ciencia, plantean la relación entre enseñabilidad, pedagogía y didáctica. El capítulo cierra con brillantez delineando los parámetros articuladores de la enseñanza de la ciencia.

Esta obra de consulta indispensable invita a un planteamiento profundo de la investigación lejos de los reduccionismos que pretenden convertir el proceso indagatorio en una especie de recetario. Su lectura nos deja el agradable sabor de abordar con propiedad dos preocupaciones fundamentales para pedagogos y especialistas de la educación y que los autores recrean ampliamente: el desafío por que los conocimientos que se generan de nuestras reflexiones pedagógicas se validen en la comunidad científica y la tensión por conservar la riqueza de las experiencias pedagógicas en su carácter único e irrepetible.

María Patricia Henríquez C.
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA
DPTO. DE COMUNICACIÓN SOCIAL



Dirección y Gestión de CENTROS EDUCATIVOS

Planificación y Calidad

Mario Martín Bris [Coord.]
Fondo Social Europeo,
Universidad de Alcalá. Madrid, España.
1999. 190 pp.

ESTE LIBRO ES EL RESULTADO de una investigación de diferentes autores sobre la formación de directivos de centros educativos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto en el sector público como privado.

Algunos de los materiales que componen este texto provienen de un curso sobre "Dirección y Gestión de Centros Educativos" patrocinado

por la Universidad de Alcalá y el Fondo Social Europeo. La planificación y la calidad aparecen en el libro como los dos aspectos fundamentales de la actuación directiva en el centro educativo refiriéndolos especialmente a un contexto normativo constituido por el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro / Etapa; Programación General Anual / Plan Anual de Centro y Reglamento de Régimen Interior.

El tema de la planificación constituye el eje central sobre el cual giran todas las actuaciones que justifican tanto el Proyecto de Dirección como los Planes Anuales de Mejora para cualquier plan de desarrollo de centro.

El autor plantea la posibilidad de configurar un modelo de dirección más identificado con el entorno próximo e institucional y técnicamente fundamentado, capaz de responder a las necesidades de cambio que solicita la sociedad actual, pues estos grandes desafíos sociales y culturales no son ajenos al ámbito educativo. No obstante, el problema se focaliza a determinar si el sistema educativo está preparándose sobre la reflexión, para asumir el reto y responder a las demandas que exigen los actuales cambios de la sociedad global.

Las propuestas enunciadas en el libro se fundamentan en una realidad inevitable; la vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos nos sitúan ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas calificaciones. Las actuales perspectivas del desarrollo cultural y educacional deben deslindarse de las rémoras que le atan al pasado; a lo convencional y excesivamente tradicional, aspectos que sabemos intervienen como obstáculos y resistencias e impiden el avance y el desarrollo del sistema educativo. La innovación y la adecuación de los procesos a la globalización de la economía, al avance de los sistemas informáticos, a las necesidades de fomentar nuevas profesiones y oficios, a la apertura hacia la construcción de paradigmas renovadores del actual pensamiento político, a las dificultades, contradicciones y retos que surgen frente a las perspectivas de plantearse una sociedad necesaria, justa y equitativa en la que la competitividad y el individualismo emergen como grandes obstáculos

e impiden su concepción, sin duda serán los retos que en los años venideros habrá que enfrentar. Son innumerables las circunstancias que Mario Martín Bris expone y que indiscutiblemente fundamentan el espíritu de su interesante trabajo de investigación.

El primer bloque del libro trata del desempeño de la función directiva en relación con unos planteamientos, características y necesidades del sistema educativo al que intenta dar respuesta desde su concepción teórico-técnica y desde la práctica.

En el segundo bloque, desde un enfoque técnico y reglado del modelo integral de centros, se busca establecer un equilibrio entre la concepción y la ampliación del concepto de planificación, desde las diferentes perspectivas teóricas. Describe varios modelos de planificación para concluir proponiendo el modelo de Garrido y otros (1995) a modo de orientación práctica y sobre los órganos de Claustro, Jefatura de Estudios y Comisión de Coordinación Pedagógica.

El tercer bloque, El Proyecto de Dirección, aborda los aspectos más importantes de la dirección desde la misma perspectiva de la planificación, con la idea de concretar una cultura de la organización y dirección de centros. Aquí se propone un modelo de proyecto para la dirección (Martín, 1999) en el cual se toma como referencia todos los aspectos normativos y los planteamientos de la dirección, gestión y planificación.

La evaluación en los centros docentes es el cuarto aspecto de los que trata el libro, en el que se dan algunos enfoques y aspectos conceptuales sobre: Educación, enseñanza, organización, centro docente y evaluación. Partiendo del centro escolar como una organización, se asume que el verdadero objeto de la evaluación es el de la regulación de los procesos y del sistema educativo. Se resalta que el ámbito de la evaluación no se reduce a los centros sino que también tiene que ver con todo lo concerniente a la propia administración educativa. Este aspecto es tratado con suficiente amplitud y con un gran número de esquemas, gráficos y cuadros que tienen como propósito simplificar y detallar el complejo campo de la evaluación.

En la quinta parte se describen algunos aspectos conceptuales e históricos sobre el tema de la cali-

dad educativa, complementados con ejemplos de herramientas. Se plantean dos niveles diferenciados de calidad: Calidad Objetiva y Calidad Subjetiva. El concepto básico que se maneja de calidad es el de un proceso continuo que permite a la organización identificar, satisfacer y superar constantemente las expectativas y necesidades de nuestros clientes (actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje) desde los postulados de: Optimización de resultados y Proactividad de actuaciones. Aspectos fundamentales como el camino de la mejora continua, de las barreras del cambio hacia la mejora de la calidad y de su proceso de gestión, dan al capítulo la suficiente consistencia para dejar claro el concepto de calidad.

Los detalles, los factores agentes y los y los factores resultados del Modelo Europeo de Gestión de Calidad se tratan en la parte sexta de este trabajo. Este modelo se implantó con carácter experimental en los centros docentes mediante la Resolución del 27 de mayo de 1998, hecha por la Dirección General de Centros Educativos.

En el séptimo bloque se presenta el plan de mejora en los centros docentes y se describen las líneas generales, justificación y filosofía los contenidos y elementos del plan de mejora, el proceso de elaboración y el plan práctico de actuación.

Concluye de manera armónica el planteamiento general del libro con el bloque ocho que trata del soporte normativo de los planes de mejora.

En el apartado final sobre referencias bibliográficas aparecen las direcciones de páginas web en las que se pueden encontrar actualizadas algunas informaciones de interés, en este campo

La claridad expositiva, la presentación de modelos y ejemplos en variados esquemas y cuadros hacen del libro una herramienta de interés para el centro, los profesores y particularmente para los directivos. La información se presenta de manera sencilla, lo que permite una fácil lectura y comprensión del texto, orientando las ideas técnicas y la dimensión práctica como aspectos imprescindibles para el complejo ejercicio de la dirección., el dominio de sus contextos y de sus gestiones administrativas y pedagógicas.

El autor deja para nuestra reflexión las siguientes preguntas: ¿Qué papel

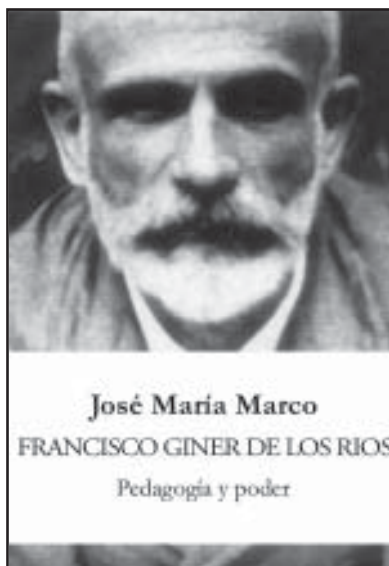
le corresponde desarrollar a la educación y a sus profesionales?, ¿Qué deben aportar?, ¿Qué pueden hacer realmente?, ¿Hasta dónde y qué pueden exigir a las escuelas y los docentes? y, sobre todo, ¿quién puede conducir estos procesos de cambios que se imponen en los procesos educativos y de las escuelas?, ¿Qué perfil de líder / director se necesita?

Este libro se presenta como una herramienta útil para la reflexión y la

puesta en práctica de nuestros conocimientos y experiencias, para la organización del trabajo en equipo y la consolidación de un modelo de evaluación que permita a la función directiva alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Nuby Molina Yuncosa

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



Francisco Giner de Los Ríos: Pedagogía y Poder

José María Marco.
Editorial Atalaya.

Barcelona, España. 2002. 400 pp.

GINER DE LOS RÍOS (1839-1915) es el pedagogo español más conocido, y su nombre está asociado a la Institución Libre de Enseñanza. Tanto la persona de Giner como la Institución suelen evocarse con nostalgia, como valores perdidos en el vendaval de violencia que fue la guerra civil. En esta nueva biografía escrita por José María Marco, se da énfasis a las raíces ideológicas de la obra de Giner, y la nueva imagen que se presenta es la de un Giner que no es pedagogo en primer lugar sino krausista. Por eso, el libro y su protagonista interesan sobre todo desde la perspectiva de la historia de la pedagogía.

El krausismo fue una corriente filosófico-religiosa del siglo XIX, basada en las ideas de Krause, un filósofo alemán poco conocido. Krause proponía una religión laica, introducida en la sociedad a través de grupos sociales de élite. Entre los krausistas era frecuente una combinación de esteticismo y ascetismo personal. El movimiento tenía afinidad con el Romanticismo liberal europeo y se desmarcaba de la Iglesia católica y contra el conservadurismo. A los krausistas les gustaba la naturaleza y la música, y eran famosos por comportarse como un grupo y por ejemplo vestirse de manera similar. El primer nombre aglutinador en España es Sanz del Río. La biografía nos muestra cómo, a la muerte de éste, Giner se convierte en el nuevo mesías del krausismo, utilizando la educación para obtener influencia social y política.

Los primeros pasos fueron un intento de influenciar la Universidad de Madrid. Giner obtuvo la cátedra de Filosofía del Derecho, pero no logró la influencia esperada entre los catedráticos y, además, su enseñanza no gustó a los estudiantes, y cada vez menos alumnos se matricularon en sus cursos. A pesar de eso, el Estado siguió pagándole un salario. Decepcionado con la Universidad, Giner decidió fundar en 1876, junto con otros, la Institución Libre de Enseñanza. El mismo grupo creó más tarde la Residencia de estudiantes e intentó influenciar la formación de maestros y profesores.

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

En la Institución se hablaba de la "enseñanza intuitiva". Se debía mostrar respeto a la libertad del niño, y era la curiosidad del niño la que debía llevarlo a descubrir cómo era el mundo. En el estudio se daba énfasis al diálogo en el aula más que al estudio de

los manuales. En las lenguas modernas, se daba importancia a la conversación. Debía haber poco trabajo en casa y pocos exámenes. Las excursiones eran una característica de la enseñanza, combinando el ejercicio físico con la visita a lugares interesantes desde un punto de vista histórico o estético. Antes de pasar a la Universidad, los alumnos tenían que convalidar sus conocimientos a través de un examen en un instituto público, y generalmente les fue bien. Desde el punto de vista actual, podemos sospechar que el buen funcionamiento de esta pedagogía pudo haber estado relacionado con el "currículo de la casa". Los alumnos tenían unos padres con suficiente interés en la educación como para mandar a sus hijos a la institución. Mirado globalmente, todo eso parece muy moderno y nos impresiona que haya podido existir un colegio de estas características en el Madrid de las primeras décadas del siglo XX.

Sin embargo, Marco atrae nuestra atención sobre algunos aspectos no tan comentados y más negativos. La Institución era un colegio privado y funcionaba como un islote en un país con un altísimo porcentaje de analfabetismo, pero Giner no manifestó ningún interés por elevar el nivel de educación de la población en general. No colabora ni con el Estado ni con la Iglesia en la alfabetización y tampoco elabora proyectos propios. Creando una institución privada, canalizó el interés de un grupo de intelectuales liberales en beneficio de su propio proyecto y no en el del sistema educativo del país.

La Institución no logró nunca cubrir sus gastos con las cuotas pagadas por los padres, así que varios profesores trabajaron de forma casi gratuita. Giner y otros vivieron en realidad de salarios pagados por el Estado en conexión con otros puestos. Además, la Junta de Ampliación de Estudios, fundada en 1904, fue dirigida al comienzo por un discípulo de Giner, y algunos de estos recursos fueron a parar a la Institución. Se puede decir, pues, que los contribuyentes españoles pagaron parte de este experimento elitista en una situación en la que había una necesidad urgente de poner en marcha una educación básica para toda la población.

LA IMAGEN DE GINER

Marco no compara con diferentes pedagogías innovadoras de

nuestros días como lo hubiera hecho quizá un teórico de la pedagogía. Entendemos que era una enseñanza costosa y poco estructurada, pero nos quedamos sin saber si se hubiera podido extender el modelo.

El Giner de esta biografía es alguien que intenta lograr una influencia social y política a través de la educación. La vaguedad del krausismo como ideología puede haber nos cegado al hecho de que Giner no sea un pedagogo en primer lugar. Marco es historiador y no especula con los posibles paralelismos actuales, pero el lector contemporáneo compara el proyecto educativo de Giner con el del Opus Dei.

El estudio deja malparada la imagen de Giner: no logró dar una forma positiva a su vida personal; no fue un profesor excelente; no fue ningún "padre de la educación española" porque no le interesó la educación del pueblo; y tampoco fue un

gran teórico de la educación y sólo dedicó una modesta parte de su obra escrita a la educación.

La importancia del estudio de Marco reside en que ha escrito la primera gran biografía moderna sobre una personalidad tan conocida como lo es Giner. El libro se dirige en primer lugar a los lectores que se interesen por el ambiente ideológico de la España del final del siglo XIX y del comienzo del XX, ya que ésta es la interpretación de Marco: que Giner es un ejemplo interesante de cierta corriente de pensamiento más que un gran pedagogo. Para otros lectores, no tan interesados en el aspecto histórico, la enseñanza principal del libro es que hay que tener cuidado con convertir en ídolos a personas a las que no se conoce bien.

Inger Enkvist
UNIVERSIDAD DE LUND, SUECIA



Educar y convivir en la Cultura Global

Gimeno Sacristán J.
Editorial Morata.
Madrid, España. 2001. 285 pp.

LA CULTURA GLOBAL es un conjunto de significados compartidos a escala mundial. Un legado de saberes, costumbres, y un proceso de reproducción asumido desde la subjetivi-

dad del individuo que adquiere y adapta la información proporcionada por los diversos contextos donde se desenvuelve. El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha contribuido a la proyección de las culturas locales, logrando que sean valoradas desde otras perspectivas y brindándoles la oportunidad de evolucionar al ser interpretadas de otras formas. Ante estas premisas surge la inquietud de repensar la educación, dentro de una visión reflexiva de la cultura que ubica al aprendiz en su condición de ciudadano en una sociedad articulada en redes amplias y organizadas con determinados puntos de independencia.

J. Gimeno Sacristán manifiesta gran interés en dar a conocer cómo a través de la globalización la educación se nutre de la experiencia de las otras sociedades, estableciendo interconexiones que permitan, por una parte saber de su gente, modos de vida y qué hacen; por otra proyectan la localidad de la cual se es copartícipe. En tal sentido, es conveniente redimensionar el trabajo de las instituciones educativas orientadas hacia la experiencia del aprendizaje cultural. Para ello el autor facilita una serie de reglas que pueden regir el aprendizaje y conllevar al establecimiento de un currículum común fundamentados en principios de igualdad, justicia y respeto.

El libro está estructurado en cinco capítulos. Cada uno comprende una serie de partes. El primero se titula "Las narrativas de progreso y las aspiraciones de la educación". El autor, en esta parte, hace referencia a las formas de entender el progreso de la educación, jugando un papel fundamental la percepción, planteada desde las estructuras de esquemas mentales elaborados a partir de la experiencia, de los proyectos de vida y deseos. Además, hace énfasis que la idea de progreso debe estar abierta a la innovación, sin embargo, tomar esta decisión no garantiza el éxito de lo emprendido.

"Las fuentes de la experiencia. La condición globalizada de los sujetos" es el título del segundo capítulo de la obra en el cual abordan aspectos relacionados con la necesidad de orientar el sentido formativo de la escolaridad hacia el afianzamiento de las diversas relaciones sociales y de la vida con los demás. Las condiciones que posee la subjetivación o aprendizaje para hacer de la cultura un componente vivo de la sociedad global incorporando a ellos las tecnologías de la información. La globalización se entiende como un modelo de organización del mundo, donde lo local se valoriza y trasciende. Además, el autor sugiere que no se debe limitar a detectar las consecuencias provocadas por la globalización, sino en precisar aquellos elementos que amerita un proceso "contra globalización".

El tercer capítulo "Educar para vivir con otros. Los vínculos culturales y las relaciones sociales", inicia con el estudio de la dimensión social del sujeto y la educación, destacando que a través de la educación como el individuo forma el sentido de grupo social. Posteriormente estructura los vínculos sociales básicos en los de atracción personal, culturales y los que generan espacio social público; exponiendo las modalidades espontáneas y regladas adoptadas por la sociabilidad entre las cuales se distinguen: las relaciones afectivas, políticas, de cooperación, solidaridad, culturales y la de los extraños. Este capítulo finaliza trabajando las relaciones culturales y la hipertrofia de la identidad; hace énfasis en el proceso de construcción de las relaciones sociales, los cuales elaboran el "Yo" (identidad que expresa el sentido de uno mismo).

"La cultura y la formación para la ciudadanía democrática" (cuarto capítulo) trata el tema de la ciudadanía como metáfora para la educación. Expone cinco razones por las cuales debe vincularse la educación y la ciudadanía: 1) Paralelismo entre la capacidad creadora; 2) El liderazgo fecundante; 3) El universo discursivo que permite crear un sentido común; 4) Nuevos retos ante la globalización de las sociedades; y 5) inclusión del ciudadano en las sociedades modernas por medio de la educación. También trata a la ciudadanía como proyecto de cultura social; la cual es artificial, pero es una de las asociaciones culturales más complejas inmersa en una red social que le permite interrelacionarse con los otros, involucrada con las diversas tradiciones de pensamiento y de práctica de educar para la ciudadanía, el modelo liberal, el modelo del pluralismo democrático y cultural, y el modelo de ciudadanía comunitaria.

Finalmente, el último capítulo presenta como título la interrogante "¿qué cultura considerar en la educación y para quienes?". Aquí el autor hace entrega de un conjunto de reglas que deben regir al aprendizaje y los significados aprendidos en las redes sociales. Continúa con la propuesta de reglas del proyecto ilustrado revisado de la escuela, donde enfatiza en las funciones básicas de las instituciones sociales ante el auge de la información que adquiere el educando fuera de la escuela. A demás, expone la especificidad de la experiencia del aprendizaje cultural en las instituciones. La escolaridad es un instrumento de enculturación que se encuentra a la expectativa ante la presencia de situaciones culturales para así cumplir con su carácter transformador. Otro aspecto tratado es la variedad de individuos, ¿la diversidad contra la anulación del sujeto o frente al currículum común? El sujeto como ser individual es producto de un proceso de apropiación y elaboración de la cultura de forma singular; también el currículum producto de un tratamiento ilustrado, caracterizado por una cierta universalidad puede ser compatible con uno diferente, adecuado a los espacios educativos específicos de un sistema escolar. El autor finaliza el capítulo desarrollando el tema de la justicia curricular. La difícil conjunción del principio de

igualdad con el reconocimiento de las diferencias tolerables; en esta parte se exponen aquellos aspectos que demandan igualdad para todos, esto es debido a la poca posibilidad y conveniencia en igualar a todos, pues el ser es constituido por sus múltiples singularidades.

La obra es un análisis de la realidad mundial por la cual transita la sociedad actual, en el desarrollo de su discurso el autor despierta inte-

res a aquellas personas involucradas con el proceso formativo de ciudadanos democráticos. El propósito del libro es promover la reflexión sobre la importancia de la cultura y la ciudadanía en la sociedad global, haciendo énfasis en la valoración de las diferencias que evita la homogeneización humana.

Lucerito Díaz Guerrero
ESTUDIANTE DE POSTGRADO, MAESTRÍA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA,
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, TACHIRA



APRENDER en la Vida y en la Escuela

Juan Delval.
Ediciones Morata, S.L. 2da. Edición
Madrid, España. 2001. 127 pp.

ESTE LIBRO HA SIDO ESCRITO por Juan Delval, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue alumno de Jean Piaget en Ginebra durante los años sesenta y trabaja desde entonces en temas de desarrollo infantil y, en particular, en el conocimiento del mundo social y la educación.

Este es un texto sencillo. Comienza con el prefacio en torno a una idea muy simple: los seres humanos aprenden a lo largo de sus vidas cantidad de cosas necesarias para su supervivencia, aparentemente lo aprenden sin esfuerzo. Al mismo tiempo muchos pasan largos años en instituciones escolares, donde van a

aprender pero sólo consiguen aprender y frecuentemente mal una mínima parte de lo que se enseña. La idea que preocupa es esa oposición entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar y si existe alguna posibilidad de que el conocimiento escolar pueda ser tan eficaz como el conocimiento cotidiano. La tesis fundamental es que el aprendizaje es de diversos tipos y se produce de varias maneras. El libro está estructurado en ocho capítulos.

El capítulo primero habla de la educación como "fenómeno humano", donde refiere que los seres humanos son los únicos que se sirven sistemáticamente de la educación, para aprender y para enseñar, y que el conocimiento se recibe de los demás, es decir, se aprende de otros. A través de la enseñanza intencionada un individuo trata de transmitir intencionadamente a otro una conducta o conocimiento, para lo cual debe tener una teoría de la mente de ese otro. Igualmente, debe considerar los estados mentales del que aprende, sus dificultades y su capacidad de comprensión para tratar de modificarlos, pero sin olvidar que es el aprendiz el que tiene que formar sus nuevos conocimientos, y el tutor no puede transmitírselos hechos, sino solamente ayudarle a construirlos.

Según Delval, existen varios tipos y ambientes de aprendizaje y enseñanza. Los individuos aprenden de maneras diferentes en función de sus intereses, posibilidades y situaciones en que se encuentran. A través del aprendizaje adquirimos las formas fundamentales de la vida, lo que tenemos que saber para sobrevivir y poder desenvolvemos en el medio con seguridad y eficacia. Pero en el medio podemos distinguir la naturaleza y la sociedad. ¿Qué tenemos que aprender?: Aprender a desenvolvemos en el medio físico

(en la realidad), a adquirir las capacidades sociales como son las formas de conducta social, y a conocer aspectos más generales de la vida (explicaciones sobre el mundo, organización social, historia, religión). A estos conocimientos el autor los llama espontáneos o cotidianos. Sobre estos conocimientos se añade el conocimiento escolar, refiriéndose en este caso al conocimiento científico, el cual expresa que es abstracto, sistemático, organizado, basado en principios universales y frecuentemente opuesto al conocimiento cotidiano.

Un aspecto al que el autor le da importancia es el de las representaciones que las personas hacemos de la realidad. Los seres humanos tenemos una curiosa peculiaridad y es que el mundo que nos rodea está fundamentalmente dentro de nuestra mente. Vamos formando representaciones o modelos muy adecuados de esa realidad. Estos se pueden referir a parcelas como el mundo físico, el mundo de la vida, el mundo social u otros aspectos. Estas representaciones existen desde que llegamos al mundo pero se van haciendo más complejas y perfectas, y con independencia de la instrucción escolar los sujetos elaboran sus propias explicaciones, que precisan ser tenidas en cuenta si queremos que la enseñanza escolar sea eficaz, pues a partir de ellas es como se van a entender los conocimientos escolares.

En cuanto a las distintas concepciones sobre cómo se produce la adquisición del conocimiento, Delval expone la posición de cada una de ellas. El Empirismo refiere que el conocimiento viene de fuera, está en la sociedad, lo poseen los otros y nos lo transmiten. El innatismo expresa que en la mente de cada individuo existen conocimientos a priori o innatos sin los cuales sería imposible conocer. El Constructivismo concibe el conocimiento como una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone, lo que él puede conocer de la realidad está determinado por sus conocimientos anteriores. En cuanto al constructivismo el autor señala claramente que es una posición epistemológica y que no se trata de una concepción educativa, sino una teoría del aprendizaje donde trata de explicar como se forman los conocimientos en el ser humano. Por ello

no tiene sentido hablar de una educación constructivista.

Para tratar de entender el problema fundamental de la escuela, que es ¿Por qué los alumnos no aprenden en ella como sería de esperar? Hay que examinar para qué sirve y qué funciones tiene. La sociedad exige cada vez más que los individuos asistan a la escuela durante un gran número de años, y allí aprenderán los conocimientos que precisarán para su vida posterior. Pero, en realidad, ésta es una institución compleja y desempeña mucho más funciones. Estas son: la de guardar a los niños mientras sus padres están en sus actividades; la de socialización; la de adquirir conocimientos, y la de ritos de iniciación. Posiblemente, parte de esas actividades que se realizan en la escuela y que parecen no tener demasiado sentido, si lo tienen, pero desde otra perspectiva. La actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe de la misma manera que lo sabe y sin necesidad de pensar sobre ello, es decir, en forma memorística y repetitiva como lo ha dicho el docente y, no como un producto de la propia investigación y construcción del alumno, que va a servir para entender lo que sucede y transformar la realidad. La escuela lograría mejor aprendizaje si enseñara de otro modo.

Otro aspecto relacionado con la escuela y que merece atención es el que se relaciona con los problemas que ella presenta. Algunos de estos son: a) Sólo se imparten resultados científicos para ser repetidos por los alumnos, pero sin entenderlos. Debe intentar transmitir la actitud científica como una forma racional de plantearse problemas. No se pretende negar el valor de la formación científica, sino poner en duda su eficacia actual. b) Se pretende someter a normas y práctica que no siempre son muy racionales. c) Se favorece el sometimiento a la autoridad del libro y del profesor. d) Mantiene las desigualdades y el fracaso escolar se produce entre los que vienen de los sectores más desfavorecidos. e) La televisión y otros medios de comunicación de masas (prensa, radio, Internet) son procesos innegables en la difusión del conocimiento y la información de gran ayuda para el trabajo escolar; lo que hay que favorecer en la escuela es el pensamiento crítico que trata de los argumentos a favor o en contra y que

ayuda a tomar una decisión y a formar una opinión sólida.

En el último capítulo, el autor presenta sus "modestas propuestas" en forma de enunciados sucintos sin mayor discusión y a los que la escuela debería atender. En cuanto a los principios expresa: La educación tiene que ser total, tener en cuenta el desarrollo del niño, sus necesidades y las de la sociedad, la ciencia actual; las actividades escolares deben estar conectadas con el ambiente social; que el niño aprenda a concebir el conocimiento como una fuerza social. Acerca de los métodos resalta: Partir de problemas concretos que interesen al niño, facilitar su actividad, utilizar procedimientos y entre ellos las narraciones. En relación a los contenidos: El universo tanto físico como social es objeto del conocimiento (contenidos con respecto a la naturaleza, a las reglas morales, a la vida social, la tecnología, la historia, el lenguaje). Por último en el caso de las habilidades: Hay que tener un conocimiento de los problemas relevantes para el hombre, se refiere a la forma de analizar y plantear problemas, buscar información para resolverlos, comunicar los resultados y exponer sus propias ideas.

Este libro se presenta sin mayor dificultad para su comprensión y está adaptado a todos los docentes en ejercicio. Debe servir de estímulo para poner en práctica los conocimientos que nos aporta, especialmente las modestas propuestas que ofrece para mejorar en la escuela la actividad de enseñanza y aprendizaje; puesto que en ella es que se halla el problema ¿Por qué los alumnos no aprenden en la escuela de manera eficaz como se aprende en lo cotidiano? Tal vez porque están divorciados el aprender en la vida del aprender en la escuela; existe una oposición entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar; y cuya solución es buscar la interrelación entre ellos; es decir, construir el conocimiento escolar a partir del conocimiento cotidiano (espontáneo), en el marco de que a todos los conocimientos que se obtienen en el quehacer diario hay que buscarles su respectiva explicación científica.

Alida Roa

ESTUDIANTE DE POSTGRADO, MAESTRÍA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, TÁCHIRA