

## **EL YO EN SIGMUND FREUD Y EL SUJETO EN JACQUES LACAN, UNA ARTICULACIÓN NECESARIA**

**Silvia Saskyn**

Zaragoza, Certeza, 2004.

Dice José Antonio Marina, en *El laberinto sentimental* (1996, 22), que es la tribu psi –psicólogos, psiquiatras, psiconeurólogos, psicoterapeutas, psicoantropólogos, psicolingüistas– la que se ha ocupado, a rachas, de los sentimientos. Y que fue la dictadura conductista la que expulsó los privados aconteceres afectivos fuera del recinto académico, puesto que no era decente degradar la sublimidad científica ocupándose de tales bobadas. Pues bien, vamos a presentar el libro titulado *El yo en Sigmund Freud y el sujeto en Jacques Lacan, una articulación necesaria*, del que es autora Silvia Saskyn; un libro y una autora que forman parte de ese mundillo al que Marina ha denominado “la tribu psi”, al menos si tenemos en cuenta que el conductismo ha sido especialmente crítico con la psicología dinámica en general y, en particular, con el psicoanálisis.

Silvia Saskyn, que ha sido profesora universitaria en Argentina, viene trabajando como psicoanalista desde 1974. Doctora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, y licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, actualmente tiene abierta consulta psicoanalítica en Zaragoza. Estudiosa de la obra de Freud y Lacan desde muy joven, con este libro, *El yo en Sigmund Freud y el sujeto en Jacques Lacan, una articulación necesaria*, intenta “dar cuenta de esta figura paradójica que es el yo, que por un lado tiene pretensiones de síntesis, pero que al mismo tiempo fracasa porque está estructuralmente dividido, escindido; cuanto más intenta pacificar, más se le impone el más allá del principio del placer, ese resto inasimilable”.

Su punto de partida no es otro que la investigación de las múltiples interpretaciones que las distintas escuelas psicoanalíticas han hecho del concepto de yo freudiano: ¿Qué es el yo en Freud? ¿Porqué hay una escuela que llega a autodenominarse escuela del yo? ¿Porqué hay tantas lecturas de la obra de Freud? Quizá porque Freud, a lo largo de su obra, trabajó mediante reformulaciones, que le llevaron a enunciar diferentes conclusiones sobre un mismo interrogante. De ahí que las distintas escuelas freudianas pongan el acento sobre determinados textos de Freud y no sobre otros. Y de ahí, también, el posicionamiento metodológico de la autora de este libro: se hace necesario analizar y comparar textos, escuchar las diferencias, e intentar encontrar su lógica; utilizar, en síntesis, una metodología argumentativo-demostrativa. Y recurre para ello, siempre que puede, a los textos originales, en alemán y francés, de ambos autores.

Estamos, por otra parte, ante un libro que trata de dar cuenta, en el nivel teórico, de aquello que se ha registrado en la clínica. Que busca evitar el riesgo de intentar encajarlo todo en un saber previo, en un modelo teórico; de escuchar en la clínica tan sólo aquello que ya ha sido postulado. De esta forma, la obra que nos ocupa hunde sus raíces en la experiencia clínica de su autora, en sus interrogantes clínicos, mediatizados por su propio posicionamiento teórico, e incrementados en el abordaje de algunos de sus pacientes:

aquellos que presentan ciertas dificultades a la hora de desplegar un proceso analítico, en los que se ve que hay algo del yo que no ha podido constituirse. Sujetos en posición de objeto, que exigen un largo trabajo previo hasta que llegan a ocupar el lugar de sujeto en el análisis.

Así las cosas, y abocada desde su época de estudiante al estudio de Freud y Lacan, Silvia Saskyn centra este libro en el análisis de los conceptos de yo y sujeto en las obras de estos dos autores, haciendo una lectura de Freud desde el modo lógico y conceptual que utiliza Lacan, hereje y sectario para muchos, pero en cualquier caso, después de Freud, el más importante de los psicoanalistas. Si Freud fue el inventor del psicoanálisis, Lacan investigó a partir de su obra, que leyó de una forma muy peculiar. Influida por el estructuralismo, Lacan afirmó que el inconsciente está construido como un lenguaje, que opera con estructuras y reglas análogas a las del lenguaje, y lo puso en escena con una mezcla de ciencia y poesía.

Situados ya en esta perspectiva, esta obra se estructura en los siguientes capítulos: 1) El yo en los sueños; 2) El yo y el narcisismo; 3) El yo y las identificaciones; 4) El yo y el objeto; 5) El yo y la fantasía; 6) El yo y la escisión; 7) El yo y la agresividad; 8) La relación del yo, el sujeto y el fantasma; 9) El yo, el sujeto y la alienación; y 10) El yo, el sujeto y el goce. Cabe destacar, finalmente, que nos encontramos ante un libro muy denso, dirigido a expertos en psicoanálisis, a través del cual la autora demuestra un amplio conocimiento de las teorías de Freud y de Lacan.

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR

### **NOVISSIMA LINGUARUM METHODUS**

#### **Traducción al francés: LA TOUTE NOUVELLE MÉTHODE DES LANGUES,**

a cargo de Honoré Jean, bajo la dirección de Gilles Bibeau, Jean Caravolas y Claire Le Brun-Gouanvic.

Genève-Paris, Droz, 2005. XIX + 485 dobles páginas (texto latino y texto francés) + Índices y bibliografía.

#### **Jan Amos Comenius**

Jan Amos Comenius. *Novissima Linguarum Methodus*. Traducción al francés: *La toute nouvelle méthode des langues*, a cargo de Honoré Jean, bajo la dirección de Gilles Bibeau, Jean Caravolas y Claire Le Brun-Gouanvic. Genève-Paris, Droz, 2005. XIX + 485 dobles páginas (texto latino y texto francés) + Índices y bibliografía.

La reedición de esta obra de Comenius, en una versión bilingüe latín-francés no puede pasar desapercibida para todos los que nos dedicamos al campo de estudio de la lingüística y de la didáctica de las lenguas extranjeras. Al contrario, pensamos que debe constituir un

componente básico en nuestras bibliotecas, nuestras referencias, nuestra formación, y la formación de nuestros alumnos. Puede parecer tal afirmación fruto del entusiasmo de un incondicional de la obra y del pensamiento de Comenius: tal vez. Pero también porque *El método más nuevo de lenguas*, que fue publicado por primera vez en 1648, es sin duda alguna una obra imprescindible para entender la evolución no ya de las ideas lingüísticas, o de la didáctica de las lenguas (en plural: tanto la lengua materna, las lenguas clásicas como las lenguas vivas), sino la pedagogía a secas, y porque tal obra mantiene toda su actualidad.

En primer lugar, por la génesis y planteamiento de la obra. Recordemos que el *Novissima Linguarum Methodus* fue redactado por Comenius en la cumbre de su “carrera” profesional (filosófica y pedagógica): tras la publicación de la *Janua Linguarum reserata* (1631), que le da a conocer en toda Europa, se había dedicado a componer manuales (entre otros, el *Vestibulum*) para mejorar la enseñanza en su región natal (Moravia); había sido invitado a Londres (1641-1642) para participar en un ambicioso proyecto de reformar los estudios humanos, cuestión vital que numerosos filósofos planteaban tras la revolución de Copérnico y de Galileo; había sido invitado igualmente para reformar los estudios en Suecia (1646): sus propuestas fueron aprobadas por el jurado pero no llevadas a la práctica por el veto ejercido por los luteranos temerosos de que el calvinismo (a través de la filosofía pansofista del autor) ganara influencia en Suecia. Comenius había tenido ocasión por tanto de reflexionar desde un enfoque amplio acerca de los problemas de la educación, había madurado en sus convicciones: de hecho, redacta en estos años la *Didáctica magna* en checo, a modo de reflexiones personales, si bien la reescribirá posteriormente en latín, publicando tal obra en 1657. El *Methodus* (1648) es así no sólo contemporáneo en su redacción a la *Didáctica magna*, sino que ambas obras están emparentadas y forman parte de un proyecto ambicioso de reformar el conjunto de la enseñanza de las ciencias y de las artes: el *Methodus* es publicado antes sólo para responder a los ruegos de quienes le urgían que publicara ya su ambiciosa obra pedagógica (Prefacio, 18-22). Ambas obras son pues la culminación de una trayectoria vital, profesional e ideológica.

El planteamiento del *Methodus* refleja el orden de la reflexión de toda educación lingüística: define en primer lugar qué es la lengua (cap. I-VI), examina la situación de la enseñanza de las lenguas en su época (cap. VII-VIII); plantea la necesidad de una ciencia didáctica basada en leyes naturales (cap. IX-X); desarrolla sobre qué fundamentos debe esta ciencia basarse: principios didácticos, medios, modo de enseñar repartido en niveles (Vestíbulo, Puerta, Atrio), culminando el proceso con la lectura de autores (cap. XI-XVI); le sigue la aplicación de su método a la cultura a la que se accede a través de las lenguas (la lengua latina y las lenguas vernáculas): las artes, las ciencias, la Biblia, etc. (cap. XVII-XXVII); expone sus ideas sobre la educación (cap. XXV); cierran la obra unos llamamientos y ruegos finales a la comunidad de sabios, teólogos, filósofos y autoridades civiles para reformar el estado de cosas y mejorar la educación (cap. XXVII-XXX).

Las tesis (o “idées-force”) que defiende Comenius guardan una enorme actualidad:

- la necesidad de asentar la didáctica de la lengua en una sólida formación lingüística y no sólo técnica (cap. I-VI). No puede establecerse un método para aprender una lengua sin haber establecido antes lo que es la lengua (Prefacio, 30).
- la necesidad de basar la enseñanza en el conocimiento directo de la realidad en que vivimos, de la esencia de las cosas (RES), en su relación con las palabras que sirven para designarla (Prefacio: “Res potius quam verba”; cap. XXII, XXV), y no de modo indirecto, vago o aproximado, como era el caso en la enseñanza escolástica. Su ambición no es formar “loros” que repiten las palabras de otros, sino seres razonables, dueños de lo ven y dicen. Tal afirmación constituye un primer fundamento de su método (Prefacio, 24 y 25).

La importancia de tal principio no debe medirse únicamente en la generación de las corrientes pedagógicas denominadas “enseñanza realista”, “las lecciones de las cosas”, o la “Anschauungsmethode” (el aprendizaje mediante la observación, de Basedow), corrientes que atraviesan los siglos XVIII, XIX y principios del XX regenerando un sistema escolar anquilosado y libresco. Más allá de la aplicación pedagógica de tal idea debemos ver un espíritu nuevo que anima a Comenius, profundamente científico y moderno: la necesidad de ver las cosas en sí mismas, conocer su naturaleza y sus propiedades, espíritu base del empirismo que defenderá igualmente Locke algo más adelante. Para Comenius, la exploración de la realidad era el método seguro para liberarse de las supersticiones (Prefacio, 20). Podemos entender que la idea de mirar la realidad sin anteojeras no gustara mucho a los próceres del catolicismo.

- el papel fundamental que juega la escuela como “taller de humanidad” en el que los maestros-artesanos enseñan a sus alumnos a convertirse en hombres. Comenius señala que este “taller” debe ser un lugar atractivo para los niños, recordando que tanto la Grecia clásica, como Roma habían denominado la “escuela elemental” con el mismo término con que designaban el juego, el ocio, la diversión (*σχολη* y *ludus*, respectivamente). Comenius no concibe al hombre como un ser ya hecho, con unas capacidades innatas e inmóviles, sino perfectible, a través del desarrollo de sus facultades.
- el papel que debe desempeñar la lengua en la consecución de tal “humanismo técnico”, a través del cultivo de las cualidades lingüísticas de la claridad, de la precisión, y la constatación de la inadecuación entre realidad y expresión (cap. XXVII). La tríada *Ratio-Oratio-Operatio* constituye una formación inseparable: la conceptualización correcta de la realidad debe manifestarse en un discurso coherente y verdadero y éste guiar la acción. El aprendizaje de la lengua lleva así a la “sabiduría”, que desemboca en la prudencia en los juicios y en las acciones, la armonía entre individuos y la paz. Los enfrentamientos entre los hombres, para Comenius, surgen frecuentemente del apego a palabras vacías que no corresponden a una realidad; y venciendo la incomprensión surgida de las palabras es posible encontrar el acuerdo. La profundidad de tales consideraciones, en las que se percibe la influencia de Quintiliano, merecen situar a Comenius entre los grandes nombres de la historia de la lingüística.

Una vez definidos los principios y los objetivos de la enseñanza de los idiomas, Comenius establece el modo de enseñar una lengua. Y en este terreno igualmente, las tesis (elevadas a la categoría de “leyes”) defendidas por Comenius son extraordinarias (permítasenos el adjetivo):

- En primer lugar, la consideración de que el aprendizaje es un proceso natural, inscrito en la naturaleza misma, sometido a leyes o reglas precisas. Del mismo modo que el pájaro fabrica sus alas para volar, la especie humana, por naturaleza, posee la inteligencia para comprender el mundo y para sobrevivir en él: « Les tâches d’enseigner et d’apprendre sont une opération tout à fait de l’ordre naturel. La nature possède de fait des voies très sûres pour son processus à elle [...] Hippocrate n’a-t-il pas dit que les remèdes des maladies sont dans la nature et que le médecin n’est que le serviteur de celle-ci. L’enseignant n’est que le serviteur de la nature. De son côté, l’élève non plus n’apprend pas, ses facultés naturelles se font qu’appréhender ce qui leur est présenté. L’élève est aussi un serviteur et, à ce titre, se contente de proposer des choses à ses facultés » (p.153). ¿Es Piaget el autor de tal reflexión? No, es Comenius mismo. Precisamente, hay que esperar a Piaget para que tal idea sea resaltada con el relieve merecido: “El genio de Comenius consiste en haber comprendido que la educación es un aspecto de los mecanismos formadores de la naturaleza” (J. Piaget, *Jan Amos Comenius-Pages choisies*, Prefacio, p. 15; trad. propia). La comunidad del mundo de los seres vivos es así reafirmada: la naturaleza humana es superior a la de los animales, pero no por ello somos un reino aparte o específico, no sometido a las leyes de la naturaleza. Por otra parte, Comenius destaca la unidad esencial de la naturaleza humana y la universalidad del concepto de humanidad: los europeos no son diferentes de los indios de América o de los negros de África.
- La primera ley que plantea Comenius es que la inteligencia del niño (de la especie humana) le capacita para comprender las cosas por sí mismo. La deducción pedagógica es evidente: hay que confrontar al niño (al alumno) con la realidad (con las cosas, con la lengua) para que a través de la observación, éste elabore una idea personal de la misma (*Omnia per autopsia*).
- Tras diseñar el enfoque o el proceso global que debe seguir la enseñanza (derivada del modo de aprender, como vemos), viene el modo de proceder concreto (o didáctica analítica), que Comenius elabora bajo forma de fórmulas o frases lapidarias: la circulación de las mismas a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, de modo descontextualizado o bien a modo de catálogos, las desnaturalizaba, y esta reedición-traducción nos permite situarlas en su contexto y con la correspondiente explicación, con lo cual recuperan su interés y vigor, y ayudan a comprender el sistema (o método) en su conjunto. Recordamos tan sólo una: la necesidad de la práctica personal “fácil, agradable y continua” de los alumnos, que es elevada a la categoría de ley pedagógica. Ello no significa que el profesor no haga nada (o sólo vigile), al contrario: el profesor debe hacer que los alumnos se encuentren en la obligación de implicarse en lo que aprenden. Para ello la realización de actividades atractivas es imprescindible (Prefacio, 30).

- El modo de proceder es inseparable del “objeto” o “materia” del aprendizaje: la división de éste en niveles (Vestíbulo, Puerta, Atrio, textos auténticos de autores), la conexión de la adquisición del contenido así definido con actividades de clase precisas y la elaboración de materiales específicamente adaptados a tal finalidad (textos con vocabulario reducido y estructuras gramaticales seleccionadas por su grado de sencillez) constituyen una pieza clave de toda pedagogía. La gradación de la materia de la enseñanza es destacada por Comenius como el segundo gran fundamento de su método (Prefacio, 27).

Podemos entender así que Comenius es el fundador de la Didáctica, de la ciencia didáctica: de una didáctica no enfocada de modo técnico, sino emparentada con la pedagogía, con la filosofía y con la reflexión específica propia de cada ciencia o arte que quiere transmitirse. Es igualmente el fundador de la Didáctica de las lenguas; a él le debemos el establecimiento del modo de proceder básico de nuestra ciencia: concepto de lengua, establecimiento de los objetivos y los contenidos (selección, gradación), concepto de aprendizaje, principios pedagógicos consecuentes, método de trabajo en clase y actividades, elaboración de un material específico.

Queremos destacar una última idea: los fundamentos lingüísticos y los objetivos de la educación lingüística, las “leyes” del aprendizaje, el modo de proceder concreto no son sólo válidos para el aprendizaje del latín, sino para cualquier lengua vernácula: para medir la importancia de tal afirmación debemos situarnos en 1648, fecha en la que en ninguna universidad europea se enseñaba, no ya la lengua materna, sino tampoco en lengua materna. Considerar que la lengua vernácula es similar en *status* al latín transforma la concepción de la lengua, la convierte en instrumento y no en fin del aprendizaje. Enseñar en lengua materna significa disponer de traducciones de todo el saber humano en la propia lengua materna. Comenius toma así el relevo de los posicionamientos efectuados en el siglo anterior por los humanistas Erasmo o Luis Vives... Otra idea peligrosa, que eliminaba la posesión del saber por una minoría (quienes sabían latín) y lo convertía en asequible para todos.

Finalmente, queremos resaltar la calidad de esta reedición, a la que nos tiene acostumbrados la editorial Droz: en versión bilingüe latín-francés, a partir del texto original de la edición de las *Opera Didáctica Omnia* de Comenius efectuada en Ámsterdam en 1657. Tal vez la única “pega” sea que la traducción francesa recurre a veces a un metalenguaje actual (como *locuteur*, *allocuteur*; la oposición entre *l’inné* –lo innato– y *l’acquis* –lo adquirido...) para transmitir el pensamiento de Comenius: procedimiento discutible, si bien el texto latino adjunto permite evitar cualquier equivocación.

Queríamos tan sólo resaltar algunas afirmaciones clave de Comenius, y situarlas en su contexto, para calibrar su enorme trascendencia. Debemos por tanto agradecer a Jean Caravolas, especialista en Comenius, director y animador de la Sociedad de Estudios sobre Comenius, que haya llevado a cabo este proyecto con un equipo de trabajo intachable –entre quienes destaca el latinista Honoré Jean–, quienes han permitido poner a disposición de los estudiosos y estudiantes del campo de la Didáctica de las lenguas

una obra imprescindible (a partir de ahora) en nuestras bibliotecas. El *Methodus* debe ser ya un referente básico para nuestra reflexión actual, lingüística y didáctica. Aconsejamos, finalmente, emprender una lectura pausada y reflexiva, que permita el disfrute intelectual tanto por su fluido discurso como por las múltiples evocaciones que surgen constantemente del acto de leer.

JAVIER SUSO LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA

### **EDUCACIÓN MORAL: APRENDER A SER, APRENDER A CONVIVIR**

**M. Ruiz Corbella (Coord.)**

Barcelona, Ariel, 2003.

La reflexión sobre la moralidad de la acción personal, por la trascendencia que supone para el logro de una formación integral de la persona, siempre ha estado presente a lo largo de la historia. Debe reconocerse, sin embargo, que en los últimos años está experimentando un auge relevante. Las peculiares y complejas características de la sociedad actual influyen, de forma decisiva, en que se reclame la necesidad de cultivar y desarrollar esta dimensión humana que se considera un factor decisivo para posibilitar una vida más libre y plena.

La crisis de valores que vivimos y los requerimientos democráticos que exigen una ciudadanía activa, participativa y comprometida son algunos de los elementos que avalan la oportunidad de esta publicación. Tal como se anuncia en el prólogo, trata de que todo ser humano llegue a ser el que desea ser, sin olvidar lo que debe llegar a ser, supuestos que constituyen el objetivo y el contenido de la educación moral.

Los ocho capítulos que componen el libro reúnen a un grupo de docentes universitarios coordinados por la profesora Ruiz Corbella. Todos ellos son expertos renombrados en uno u otro aspecto del ámbito tratado, fruto de largos años de estudio y de dedicación al mismo. Por ello, constituye una obra de grado superior en lo científico, pero de directa adaptación y aplicación a otros niveles del sistema educativo pues ayudará a comprender, en toda su extensión, este campo educativo.

El propósito esencial gira en torno a dos ejes fundamentales: examinar de forma rigurosa y clara los distintos aspectos que integran esta disciplina y aportar las claves para abordar su aprendizaje. Cabe afirmar, por lo tanto, que se ha adoptado una perspectiva global y complementaria. Indudablemente, para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces resulta imprescindible asentar, en primer lugar, la naturaleza y el sentido de la dimensión moral. Se conjugan, por lo tanto de forma acertada, teoría y orientaciones prácticas.

Respondiendo a la estructura citada, en el primer capítulo se reflexiona sobre el desarrollo de la persona, en cuanto que los seres humanos somos los únicos sujetos de moralidad,

temática de imprescindible punto de partida. A continuación, se analizan cuestiones de indudable interés y de compleja respuesta ¿es posible y deseable la educación moral? o, en otras palabras ¿se puede aprender a querer obrar rectamente? Interrogantes a la que se trata de contestar a través del análisis de la estructura interna del obrar humano.

Determinar el valor de la comunidad y de nuestro papel en ella son actividades vinculadas a la reflexión ética y a la formación moral de la persona. Por ello, el estudio de la ciudadanía marcada, hoy en día, por la globalidad y la diversidad, no podía faltar en una publicación de estas características.

Una de las grandes conquistas de la civilización actual ha sido el reconocimiento en distintas Declaraciones y Convenios internacionales de los derechos y libertades humanos. Son un referente obligado para la actuación de las personas al presentar connotaciones deontológicas fundamentales. A su análisis crítico y a las posibilidades diversas de su enseñanza se dedica el capítulo quinto, al objeto de conocerlos y practicarlos y, con ello, mejorar los procesos educativos.

Tras plantear la inquietud por la educación moral desde una visión prospectiva de gran interés y ante la necesidad de una formación dirigida a que el individuo conozca lo que debe hacer, quiera hacerlo y lo ponga en práctica, se presentan las teorías, modelos y estrategias más apropiadas a dicho fin.

Manteniendo la perspectiva anterior, los dos últimos temas se centran en los agentes de la educación moral y en el aspecto ético de la educación. En el primer caso, se estudia la relevante función que desempeñan la familia y la escuela, sin por ello dejar de ser consciente de la significatividad que está adquiriendo el entorno sociocultural. En el segundo, es objeto de examen el sentido y la naturaleza de la vertiente ética de la educación, frecuentemente vinculada a la demanda de una mayor profesionalización.

El tratamiento de la temática desarrollada, junto con el estilo directo, claro y preciso utilizado, hacen que todo educador y todos aquellos que se están preparando para ejercer esta profesión puedan encontrar en esta publicación pautas claras y bien sustentadas para poder guiar la práctica de una educación moral y cívica que contribuya a que todos participemos en la construcción de un mundo más humano.

MARÍA LUISA SARRATE CAPDEVILA

## **LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE**

**L. Montero**

Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 236 páginas

En la última década, el campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado ha tenido un avance espectacular, desde aquellas especulaciones y mitos



denunciados por Doyle –cuando se trataba de una materia sin tradición–, hasta la mayoría de edad actual paralela a la sistematización, la apertura de perspectivas, el auge de la investigación y el desarrollo actual de la disciplina. La evolución experimentada en los planteamientos teóricos y en la investigación sobre los comportamientos del profesorado en el aula, los conocimientos, creencias, sentimientos, emociones, contextos de trabajo y desarrollo profesional va abriendo paulatinamente diversas puertas sobre quiénes son los profesores, cómo actúan, porqué hacen lo que hacen, cómo aprenden y se comprometen profesionalmente... Con todo ello se va armando un corpus de conocimiento polifónico (procedente de diversas voces, perspectivas, enfoques, intereses...), que va describiendo cada vez con mayor acierto y profundidad qué temas son relevantes en este ámbito, cómo se indagan, cuáles son los más oportunos en los diversos ciclos de desarrollo personal y profesional para un docente, desde qué enfoques metodológicos y estratégicos se deben promocionar, etc. Pese a ello, aún se entienden cosas diferentes y no existe unanimidad de planteamientos cuando se proponen vías o se habla de formación y desarrollo profesional del profesorado.

En este sentido, el trabajo de Lourdes Montero viene, como ella misma propone, a contribuir a desgranar la variedad de sonidos presentes en la indagación sobre la construcción del conocimiento profesional docente y, desde ahí, reivindicar la relevancia de esta disciplina como uno de los pilares y basamentos de la Didáctica. Con la lectura de esta obra, uno se va adentrando en la construcción histórica del ámbito de trabajo y abriendo perspectivas de crecimiento del conocimiento teórico para la mejora de la enseñanza y de la propia formación del profesorado, de oportunidad y propiedad en las iniciativas de formación y desarrollo profesional e institucional y de incremento del abanico de investigaciones sobre el tema y de su impacto para los fines anteriores y su aplicación práctica profesional, reivindicando la reflexión sobre contenidos, prácticas y modelos valiosos.

Con los inicios que tuvo el campo, la amnesia de la propia profesión y su formación y el estar situada en un constante cruce de caminos y vericuetos de la Didáctica y la Organización Escolar, en dialéctica relación con el contexto, los fines de la educación, los retos a la profesión, el olvido de los actores de la misma, de lo que son y lo que piensan, los tradicionales conflictos entre la teoría y la práctica, la formación y la realidad profesional, etc., es relevante, pues, volver la mirada hacia la evolución histórica de la disciplina y su construcción como tal dentro de la Didáctica. Desde esta perspectiva será posible justificar y razonar argumentadamente cómo y porqué evolucionan, se integran y también se cuestionan interactivamente propuestas teóricas, investigaciones, propuestas prácticas y necesidades reales y sentidas por el sistema, los centros y el propio profesorado. Esta reflexión será especialmente apropiada en un trabajo que pretende hablar de la construcción del conocimiento profesional docente como ámbito de estudio, de que esta construcción disciplinar es un proceso creciente de reflexión sobre la práctica y su mejora, hasta alcanzar un conjunto coherente de conceptos que puedan dar pie a esta práctica, orientarla y también ser cuestionada mediante nuevos estudios y reflexiones.

De este modo, el primer capítulo pasa repaso al cruce de miradas actual sobre la formación del profesorado, con una perspectiva histórica: de dónde venimos, en dónde nos hallamos y hacia dónde nos dirigimos, tensionando el campo de la práctica profesional y del conocimiento teórico mediante la investigación, dotándose de una comunidad discursiva y profesional y armando un corpus propio de conocimiento desde las dimensiones y eslabones que se vayan demostrando como nódulos coherentes, capaces de aportar coherencia y armazón a este desarrollo. Argumenta en este sentido, apoyándose en Marcelo, que como el área emerge con fuerza se debe reestructurar dentro de la Didáctica en íntima relación epistemológica con el saber sobre la escuela, el currículum y la innovación, la enseñanza y los profesores.

En este punto de reflexión, en coherencia con el giro actual hacia los profesores (como personas, adultos y profesionales) y el aula, dedica el siguiente capítulo a desbrozar ideas sobre la profesión docente en la actualidad. Parece oportuno que, desde las primeras pinceladas, se hable del profesor como de una persona y un profesional que va más allá, que tiene una trascendencia social importante, por lo que la formación de los mismos no puede darse por supuesta o dejarse llevar por modas. Sin duda encuentra aspectos problemáticos en su definición y desarrollo, por lo que en la obra se repara sobre conocimiento, autonomía, etc. y en las dimensiones en las que se fundamenta el malestar docente. Pero remonta la situación y caracteriza la profesión docente con nuevos nortes y enfoques con los que abordar y superar estas dimensiones problemáticas y –como metafóricamente dibuja– borrar fronteras y redefinir territorios, en los que sin duda la formación y el adecuado desarrollo profesional tienen mucho que decir.

Dedica un último capítulo, como focalización del objeto de estudio y la reflexión sobre el conocimiento profesional de los docentes, a problematizar el proceso de aprender enseñar a lo largo de toda la vida profesional, destacando cómo paralelamente también evolucionan las condiciones, las presiones, las orientaciones y enfoques... Y para ello opta nuevamente por una visión de proceso. Así habla del conocimiento profesional para la enseñanza, pero lo hace de manera que va lanzando puentes entre la orilla de la enseñanza (como actividad profesional) y la del aprendizaje (como fin, norte y proceso desde el que desarrollarse profesionalmente), entre el mundo del conocimiento teórico o proveniente de la investigación y el del conocimiento de los profesores, entre las perspectivas de formación orientadas desde fuera y las personales, contextuales e institucionales que viven los docentes... Para con todo ello ir dotándolos de la técnica propia de un especialista, pero también del arte de la participación, la interrelación, la autonomía, la reflexividad y el compromiso como elementos vitales para su desarrollo profesional. Al conocimiento práctico se aproxima desde aportaciones sobre el pensamiento de los docentes, desde las aportaciones de la investigación narrativa y las historias de aprendizaje de los propios docentes y la reflexión profesional y, desde ahí describe los componentes de dicho conocimiento. Entra en la dialéctica sobre el conocimiento didáctico del contenido y toca para ello oportunamente la llaga de la formación didáctica del profesorado de secundaria en nuestro contexto. Propone la reflexión profesional sobre aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no como rentable eslogan sino como la posibilidad más coherente de revitalizar lazos razonables entre el conocimiento y la práctica. Y termina

hilando algunos espartos sobre todo lo dicho anteriormente para orientar la formación del profesorado en la línea de la mejora.

Se trata, pues, de un libro interesante y oportuno, que viene a dar un poco más de consistencia a una disciplina que no lucha ya por hacerse un lugar, sino por buscar una rentabilidad profesional y social. Y todo ello con un estilo discursivo ágil, plagado de interrogantes que invitan a la reflexión y la toma de partido personal, y desarrollado de manera muy ordenada para no perderse. En definitiva, una obra muy recomendable que sin duda será bien acogida por profesionales y estudiosos del área.

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

## **LAS TAREAS DEL FORMADOR**

**D. Vaillant y C. Marcelo**

Archidona, Aljibe, 2001, 149 pp.

En la línea de la colección Biblioteca de Educación, el trabajo de Denise Vaillant y Carlos Marcelo recogen sintéticamente una bien estructurada reflexión sobre quién es, qué hace y qué supone la labor del formador de formadores y qué retos se le presentan en la actualidad y frente a la emergente sociedad del conocimiento, proponiendo algunas vías de sutura por ámbitos de actuación (formación inicial, inserción profesional, formación continua) y en los nuevos escenarios que se le abren (nuevas tecnologías y la capacitación laboral). Han realizado un gran esfuerzo de síntesis, sistematizando muchos espartos que no por conocidos se van hilando oportunamente y ofrecen un valioso recorrido referencial de grandes aportaciones en este campo, atemperado por la realidad española (desde la experiencia andaluza en formación de asesores y la red andaluza de formación de profesionales de la formación) y uruguaya, que ilustra bien la situación y que abre perspectivas de futuras profundizaciones.

Un aspecto relevante de la lectura de este trabajo es que rezuma una reivindicación de que cualquier formador de formadores debe conocer que el campo de la formación ha generado paradigmas, teorías, modelos, estrategias, etc., con sus consecuencias, usos, bondades y maldades, y que no pueden ser obviadas. En este sentido, no dudan en poner de partida el dedo en la llaga, al afirmar que los programas de formación docente no dan los resultados esperados por, entre otras causas, la inadecuada formación de los formadores, asesores o capacitadores. Desentrañan los prejuicios y creencias erróneas existentes sobre la formación necesaria para ser formador (como docente y como formador de docentes), rebatiendo la común idea de que cualquier especialista en un campo, área, materia, por el hecho de serlo se encuentra capacitado para formar en este sentido. Y sacan a la palestra definitivamente la trascendencia de la adecuada formación del formador.

También en este alegato denuncian las consecuencias de la creciente distancia entre las ofertas formativas y las necesidades reales y sentidas por los docentes y cómo se traduce esto en un distanciamiento empobrecedor y excluyente entre la teoría pedagógica y el saber práctico del profesorado. Entre los formadores y los prácticos, entre la mejora con sentido y la realidad, entre la mejora diseminada y la conquistada con adecuados apoyos...

Delimitan la función, rol y finalidad del formador y cómo debe actuar en el caso particular de la formación de docentes, de acuerdo con los conocimientos actuales sobre formación, educación de adultos y la definición de los profesionales pretendidos. Y van desgranando su discurso, preñado de matices y sugerencias, desde la propia delimitación conceptual hasta las últimas reflexiones al cierre. Así, en el capítulo dos, tras delimitar qué es formar, en qué escenarios personales y contextuales se realiza y qué implicaciones comporta también para la institución y comunidad, perfila las dimensiones claves del profesional de la formación que se necesita hoy y cómo debe abordarse su formación en este sentido.

Seguidamente, a lo largo de tres capítulos, van delimitando ámbitos, modelos y alternativas ilustradas desde la teoría y la realidad que superen en cierto sentido las lagunas observadas (como serían la familiarización, etc.), desde las luces que se van abriendo. Se ocupan primeramente de la formación inicial del profesorado (posibilidades, modelos de prácticas y de colaboración entre formadores, mentores y supervisores, etc.) e ilustra esta posibilidad con el caso de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores de Uruguay. A continuación, y desde el conocimiento de los procesos de mentorización e inserción profesional del profesorado novel (ilustrado por los estudios de la universidad de Sevilla en este sentido), realizan un recorrido por el papel del formador en este ámbito. Y terminan este bloque con un sustancial capítulo cinco, en el que pasan repaso al papel del formador en la formación continua de los docentes. Para ello la sitúan acertadamente en el contexto de los procesos de cambio y cómo se entiende éste hoy en día, desde los modelos de cambio planificado y las claves oportunas para la puesta en práctica de programas de formación relevantes (conscientes de los factores que los determinan y que han de controlar, cuidando a quién sirven estos programas para no vaciarlos o alejarlos de sus propósitos y de sus verdaderos agentes de desarrollo y qué hacer el asesor en todo este proceso). En este punto se detienen en una detenida descripción de habilidades y competencias del formador, para incidir dentro de un modelo de formación centrada en la escuela, para profundizar en las necesidades formativas que todo implica. En este sentido se recogen las principales conclusiones y resultados de la investigación sobre necesidades formativas de los asesores de formación de Andalucía dirigida por el profesor Marcelo.

Con este caldo de cultivo (las necesidades y realidades de los formadores) y trazadas ya las grandes líneas programáticas de acción, se adentran en los nuevos escenarios emergentes en este ámbito profesional: de un lado, las nuevas tecnologías y las redes de profesores, y de otro, la formación de los formadores en el ámbito de la formación profesional ocupacional. En el primer ámbito se resumen las características, posibilidades y requisitos de la teleformación y de la redes y su aplicación al ámbito de la formación del

profesorado. En el segundo, se describen las competencias necesarias para ejercer como formador en este campo y qué contenidos formativos prácticos y teóricos demandan estas competencias. Y, a modo de síntesis de ambos, se recoge la experiencia de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación.

Con todo ello se compone una obra de lectura ágil, bien estructurada y en las justas proporciones para presentar el tema, argumentarlo y abogar por la profesionalización de los formadores, pero dejando otras pretensiones más prácticas o epistemológicas para otras lecturas que oportunamente se van induciendo. En síntesis, creo que este trabajo constituye un interesante aporte para todos aquellos que se interesan por la formación de los formadores.

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

## **ESTUDIO EPIDEMIOLÓGICO DE LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO EN LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN**

**María Frontera Sancho**

Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza

Consejería de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.  
Dirección General de Política Educativa, 2005

El estudio se incluye dentro de la línea de investigación propuesta en el programa de Tercer Ciclo del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, dirigido por la Dra. María Frontera Sancho.

El objetivo de este trabajo ha consistido en realizar un estudio sociodemográfico y en delimitar el perfil psicoeducacional de los trastornos de espectro autista en Aragón en vistas a crear una infraestructura de apoyo educativo y social, eficaz y económica.

Está centrado en la población residente en Aragón en el curso 2000/2001 y nacida entre los años 1984 y 1999. Como en la mayoría de los estudios sobre la epidemiología del autismo revisados, se basa en los casos ya diagnosticados.

Se ha elaborado una base de datos que recoge los **datos de identificación generales**: sexo, fecha de nacimiento, alojamiento, población, nivel sociocultural, número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos.

También se recogen los datos relativos al **diagnóstico**: edad en la que se detectó la existencia de un problema, primer diagnóstico realizado y otros efectuados anteriormente al actual. Se contempla asimismo la posibilidad de antecedentes familiares y se recoge la

información disponible sobre los factores etiológicos, exploraciones médicas y tratamiento farmacológico prescrito.

Una tercera sección contiene los datos que se conocen sobre el **desarrollo temprano**: primer desarrollo psicomotor y del lenguaje y posibles problemas de alimentación, sueño y control de esfínteres. Se intenta también averiguar si el desarrollo temprano presentó retrocesos y la calidad de los mismos.

El área relativa a los **datos psicológicos actuales** se subdivide, a su vez, en varios apartados dedicados a obtener información relevante en distintos aspectos del desarrollo psicológico: cognición, lenguaje y comunicación, socio-emocional, motricidad y autonomía personal.

Por último, se incluye la **historia asistencial y educativa** junto con los datos de **escolarización actual**.

De entre las conclusiones obtenidas en el trabajo merecen destacarse las siguientes:

- En Aragón, el número de casos identificados dentro del espectro del autismo ha sido de 155, representando una prevalencia de 9,21 casos por cada 10.000 habitantes. A la vista de los datos disponibles referidos a otros ámbitos, puede afirmarse que en Aragón existen muchos casos sin diagnosticar o con diagnóstico erróneo, especialmente en aquellos supuestos (como el síndrome de Asperger) en los que no se presenta retraso mental.
- La diversidad en la prevalencia estimada en cada una de las tres provincias nos hace pensar en la falta de criterios unificados en relación a este tipo de trastornos entre los profesionales que realizan el diagnóstico de los trastornos infantiles en nuestra Comunidad.
- Muchos de los diagnósticos realizados (56,13%) no se ajustan a ninguna de las categorías de TGD consideradas en el sistema internacional de clasificación de los trastornos, y en aproximadamente la mitad de los casos el primer diagnóstico realizado es ajeno al espectro del autismo. Todo ello pone de relieve los problemas de diagnóstico con que se encuentran los profesionales y la necesidad de apoyo.
- En casi una tercera parte de los niños con un diagnóstico de trastorno autista se observa una parada en el desarrollo durante el segundo año. Este resultado coincide con el curso evolutivo considerado típico en autismo por diferentes autores: un desarrollo aparentemente normal en los nueve primeros meses, manifestaciones poco claras a partir de esa edad y clara distorsión alrededor de los 18 meses.

- La mayor parte de los alumnos con este tipo de trastornos presentan retraso mental asociado, coincidiendo con los datos aportados por otros estudios. Es necesario destacar, no obstante, en vista a una prestación de servicios, la presencia significativa de casos (20.6%) con un nivel de inteligencia en el rango de la normalidad.
- Los problemas de comportamiento son muy frecuentes en los alumnos con espectro autista y se presentan en niños de distinto nivel de inteligencia, constituyendo una preocupación de primer orden en la educación de estos sujetos.
- La mayor parte de los alumnos afectados están escolarizados en centros de educación especial (53,5%) o integrados en un centro público (41,9%), correspondiendo a los primeros los alumnos con mayor retraso mental. No obstante, de confirmarse los datos, habría cinco niños (3,2%), con nivel de inteligencia normal, escolarizados en centros especiales a causa de sus problemas de comportamiento. Esto pone de manifiesto la necesidad de adecuar nuestro sistema educativo en la senda ya trazada por la normativa autonómica más reciente.

### **Conclusión final**

A pesar del posible infradiagnóstico, los resultados obtenidos en este estudio (9,21 casos/10.000) confirman que no se trata de trastornos tan extremadamente raros como se ha venido pensando. Esto nos indica que nos encontramos en Aragón ante un reto muy importante, no sólo desde un punto de vista cualitativo (los TGD afectan al núcleo duro de nuestra condición humana y exigen formas específicas de tratamiento), sino también cuantitativo.

Por otra parte, la insuficiencia de datos, la falta de seguimiento y la complejidad del diagnóstico ponen de manifiesto la necesidad de que se constituya un equipo especializado que pueda colaborar con los profesionales implicados en una identificación diagnóstica más temprana y en una atención más adecuada y que permita una centralización de los datos, punto de partida para la eficaz programación de servicios.

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR