

RECENSIONES



BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Aurora (1998): *Educación del carácter. Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. EUNSA. Navarra, 400 pp.

El marco de referencia general de la investigación que contiene la obra es la formación moral, como componente fundamental del fenómeno educativo en su conjunto. De hecho, una de las corrientes centrales del pensamiento educativo a lo largo de la historia de la cultura occidental promovía el control del comportamiento, la elección de proyectos de acción dentro de un sistema de valores; junto a ese objetivo estaba el otro de estrategias de adaptación al entorno y a sistemas de convivencia compartidos. La relación entre la armonía del modo de vida del sujeto con el propósito compartido de sociedad y de modo de interacción social, estima la autora que ha sido el punto por el que han sido tan apreciados y tan frecuentemente referidos en la Historia del pensamiento educativo autores como Aristóteles y J. J. Rousseau. Porque en ambos se aprecia lo que desde Jaeger se entiende como el corazón de la «paideia»: el camino transcendental que lleva al hombre desde el nacimiento hasta los ideales de «humanidad», desde ser hombre hasta ser un buen hombre.

La obra se centra sobre dos momentos importantes: las raíces de la cultura occidental y la convulsión ideológica que supuso el movimiento de la ilustración. Un aspecto de interés que presenta la lectura de esta investigación es el de retomar el encuadre teórico general sobre la educación, el cual en los autores estudiados se en-

cuentra sorprendentemente cerca de las conversaciones sobre educación; como si en ambos casos los autores se comportaran intentando poner «en serio» (que diría Ortega y Gasset) las preocupaciones colectivas. También de gran actualidad es el hecho que revela la lectura de este libro: en el pensamiento de ambos autores, cualquier forma de enriquecimiento cultural debe cooperar a la formación del carácter, como forma de prevenir el malestar de la cultura (que diría Freud) y la formación de la decisión moral, como forma de garantizar el compromiso del sujeto con los proyectos de la colectividad.

La autora encuentra un necesario componente utópico en las formas más radicales del pensamiento pedagógico. Creo que este libro es muy recomendable para los estudios de Teoría de la Educación y enormemente importante en cuanto a la recopilación bibliográfica que presenta.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

BUCHÉ PERIS, Henri; FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano; GERVILLA CASTILLO, Enrique; LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio y PÉREZ ALONSOGETA, Petra M^a (1998): *Antropología de la Educación*. De Dykinson. Madrid, 306 pp.

La obra, en intención de los autores, se concibe como un manual de la materia *Antropología de la Educación*, asignatura troncal dentro del plan de estudios de la titulación de Pedagogía.

Dividen la obra en dos partes que denominan *Antropología Filosófica de*

la Educación y Antropología Cultural de la Educación. Si seleccionamos un conjunto de descriptores que puedan dar al lector indicios del contenido escogeríamos los siguientes: Estatuto epistémico de la Antropología, aspectos fundamentales del estudio del hombre, educabilidad como carácter antropológico, orientaciones filosóficas inspiradoras de diferentes movimientos pedagógicos, el cambio cultural, el multiculturalismo, sistemas de transmisión cultural, ecología de poblaciones.

Ya simplemente el proyecto de proporcionar sistematizados unos materiales pedagógicos con tal intención es de alabar. Cada capítulo contiene una bibliografía seleccionada sobre los diferentes temas.

El libro contiene dos capítulos sobre aspectos epistemológicos, pero muy orientados en el sentido de presentación de corrientes, se echa de menos un tratamiento sistemático de cuanto implica el proceso de observación etnográfica y las garantías para la descripción, tanto la diagnóstica como la descripción densa, de comportamientos y sucesos culturales. Tal vez el motivo más rico para una Antropología de la Educación sea el hecho de que la especie humana emplea mediaciones sociales (cultivo-educación) para desarrollar los recursos del sujeto para el pensamiento y para la acción, como medio de vida; porque necesita de esa cultura para vivir. Los grandes sistemas de procesos activados por las culturas han sido: la inteligencia natural o de aprovechamiento de los recursos del entorno (cazadores-recolectores, educación ambiental), la inteligencia técnica (sistemas tecnoproductivos y artísticos), inteligencia social (sistemas organizativos)... Así como grandes estrategias ha sido: los vínculos

afectivos, la relación asimétrica adulto-niño, la relación entre iguales, el juego serio, el cambio de lugar, los contactos interculturales, el cambio en el soporte en las comunicaciones (escritura, TIC). Estos temas más sistemáticos debieran ganar espacio sobre aquellos que hacen referencia a diferentes movimientos. Tal vez, en sucesivas ediciones, convendría la incorporación de aspectos importantes que proporcionan los estudios sobre la evolución de la especie humana.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

DOVAL SALGADO, L. y SANTOS REGO, M. A. (Eds.) 1998: *Educación e Neurociencia*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística.

Este libro aborda un tema apasionante que concita cada vez más interés: las relaciones entre educación y neurociencia. Es una exigencia de nuestro tiempo que la pedagogía utilice el caudal de conocimientos que las neurociencias ofrecen de cara a proponer pautas para lograr una intervención educativa de más calidad.

En sucesivos niveles de concreción se va desgranando en diversos capítulos (8) la propuesta de los autores, profesores de diferentes universidades españolas provenientes de diversos campos del conocimiento. Ésta comienza por una perspectiva general sobre el estado actual de las neurociencias (capítulo 1), pasa por un análisis somero pero muy ilustrativo del

tema de la asimetría cerebral y la dominancia hemisférica (capítulo 2), y continúa por el estudio de la relación existente entre el uso de imágenes mentales, la creatividad y la dominancia hemisférica (capítulo 3), un capítulo en que ya se apuntan implicaciones educativas como es la recomendación de utilizar el adiestramiento en el uso de imágenes mentales para potenciar la creatividad y la solución de problemas haciendo trabajar el hemisferio derecho.

En el capítulo 4, que versa sobre estilos cognitivos y educación, se presenta el concepto de estilo cognitivo así como una clasificación de los mismos. Se analizan con un cierto detalle los dos estilos cognitivos más populares: la reflexividad-impulsividad (R-I) y la dependencia-independencia del campo (DIC) y se presentan pruebas empíricas de que este último integra al menos dos constructos (percepción de la verticalidad y reestructuración cognitiva), constatación con evidentes repercusiones a nivel de investigación, de medida, diagnóstico e intervención educativa. Se alude, también, a la relevancia del estilo cognitivo para la educación y se derivan implicaciones educativas.

En el capítulo 5 se propone una pedagogía adaptativa, a partir de la educación holística. Se trata de fomentar el desarrollo y el trabajo de todo el cerebro, de los dos hemisferios, no sólo del hemisferio izquierdo. Una pedagogía adaptativa es aquella que crea, también, un clima favorable en el aula y selecciona tareas de aprendizaje que favorecen la autorregulación, el uso del lenguaje interno como vehículo de la misma y la actividad dialógica del sujeto consigo mismo, con la tarea y con el contexto.

En el capítulo 6 se trata con mayor profundidad que en el 4 el tema del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad y se presentan tres programas de intervención desarrollados por el autor sobre tres segmentos de población escolar (10-11 años, 13-14 años y 7 años) con el objetivo de reducir la impulsividad incrementando la reflexividad. Se aportan datos de su eficacia y se recogen técnicas educativas para la intervención: autoinstrucciones, solución de problemas, modelado, demora forzada, reforzadores y enseñanza directa de estrategias analítico-reflexivas.

En el capítulo 7 se proponen los parámetros básicos para un programa pedagógico de apoyo a la reflexividad en la escuela, entendiendo la reflexividad en un doble sentido, por un lado como aglutinadora de dimensiones como la intuición, la imaginación, etc., que sintetiza elementos cognitivos, imaginativos y afectivos, y, por otro, como íntimamente ligada con el pensamiento racional, lógico, consciente y con el pensamiento crítico. Un programa pedagógico para su desarrollo implica dar cabida al conflicto, crear un clima de duda, indagación, establecer un ambiente de confianza que permita disentir y expresarse con libertad, considerar el nivel de desarrollo del alumno, etc.

Por último, en el capítulo 8 se analiza el síntoma de confusión b/p en la escritura, se desestiman soluciones y etiquetas fáciles y se apuntan diferentes posibles causas del mismo (problemas en el estado general de actividad, problemas en el lenguaje impresivo y en el expresivo). Se postula la necesidad de un diagnóstico riguroso que permitiría una intervención educativa

ajustada al problema y con garantías para su solución.

En conclusión, creemos que se trata de una obra de notable interés para los pedagogos y docentes. El campo de las neurociencias no es nuevo, tiene ya una rica tradición y en él convergen esfuerzos interdisciplinarios de diversos campos del conocimiento: ciencias de la vida, ciencias médicas, psicología, antropología, lingüística, etc. y muy poco la pedagogía. Es hora, pues, de que la pedagogía, como teoría práctica, volcada a la acción y a normativizar la acción educativa, comience a entrar en serio y con sistematicidad en el tema. Este libro abre caminos, en ese sentido.

PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (Coord.) (1997): *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad. Trabajos de investigación sobre la UNED*. IUED, UNED (Colección *Estudios de Educación a Distancia/22*). Madrid, 607 pp.

La obra *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad* recoge la mayor parte de los trabajos de investigación que se han realizado sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y que fueron presentados en el *I Seminario de Investigaciones sobre la UNED* organizado por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED en mayo de 1996, ofreciendo una privilegiada evaluación institucional sobre esta universidad, en general, y sobre los Centros Asociados, en particular.

Las conclusiones que se obtuvieron en el Seminario permiten establecer la verdadera imagen de la UNED, sus resultados de acuerdo a los objetivos de su creación y las posibilidades de la enseñanza superior a distancia.

Durante el encuentro los diferentes investigadores/autores expusieron sus trabajos, destacando especialmente las conclusiones a las que ellos habían llegado y debatiéndolas con el resto de participantes expertos. Las aportaciones, todas ellas referidas a la UNED, proceden de distintos lugares. Así, unas se enmarcan y analizan cuestiones propias de los Centros Asociados, otras se enclavan en aspectos institucionales de la universidad, otras estudian determinados factores sobre el alumnado...

Los trabajos de investigación se han distribuido en el volumen cronológicamente con el deseo de que el usuario interesado reproduzca, conforme avance en su lectura, no sólo los aspectos técnicos y científicos propios de cada investigación, sino la evolución e interconexión existente entre muchas de ellas. La obra finaliza con un valioso documento en el que se ofrecen, en siete bloques temáticos organizados en función del contenido y orientación de la información, las Conclusiones Finales alcanzadas tanto en las diferentes investigaciones como en los intensos debates mantenidos entre los autores presentes en el Seminario. Los bloques son: *la UNED (Sede Central)*, *el material didáctico*, *la función tutorial*, *los Centros Asociados*, *los medios tecnológicos*, *la evaluación*, *las relaciones internacionales*.

JOSÉ MARÍA LUZÓN ENCABO

GARFELLA, P. R. y GARGALLO, B. (1998): *El absentismo escolar*. Universitat de Valencia-Ajuntament de Gandia. Valencia, 117 pp.

En los últimos años empieza a ser frecuente en nuestro campo una afortunada combinación de investigación e intervención educativa, sobre la base de equipos más o menos interdisciplinarios, que conciertan los intereses de equipos/programas de investigación e instituciones o empresas. Es innecesario decir que de esta simbiosis se deducen muy positivas consecuencias. La determinación de objetivos de orden práctico para la comunidad, la generación de métodos e instrumentos de diagnóstico e intervención más aquilatados, el reconocimiento de la función social del trabajo científico por los ciudadanos en forma directa, la optimización de recursos de todo orden..., son algunas de las ventajas más evidentes. Éste es el caso del «Absentismo escolar».

Los profesores Pedro Garfella y Bernardo Gargallo presentan de forma sintética los resultados de un proyecto de su dirección, a demanda del Ayuntamiento de Gandía –una importante población de la costa valenciana–, en Educación Primaria y que ha venido realizándose en los últimos tres años con resultados muy positivos. Quizá la mejor prueba de ello, es la determinación de las autoridades locales de prolongar las acciones del programa y su futura ampliación a otros niveles de enseñanza superior, permitiendo así a los investigadores evaluar los efectos a medio y largo plazo.

Es importante reseñar el tratamiento minucioso del problema. Más

allá de las referencias legales (desde las internacionales a la Ley reguladora de las Bases de Régimen Local), las tipologías y experiencias de otras autonomías, el interés se centra en los problemas asociados (fracaso escolar, desajuste social, conductas desviadas) y en la vinculación con entornos deprivados, familias desestructuradas y problemas individuales de autoconcepto, personalidad y de las percepciones de los alumnos y familiares sobre la labor de la escuela, los enseñantes o sus expectativas de éxito académico y promoción social. Este interés se refleja en la minuciosa recogida de datos en los cuestionarios para alumnos, familias, profesores, tutores y personal de los servicios sociales. Todos estos datos se describen en tablas y son comparados con diversos métodos correlacionales que permiten la elaboración de un perfil del absentista, la determinación de grupos y las líneas de actuación preferente en el programa de intervención.

En este último participan todos los profesionales vinculados a los centros escolares, los departamentos de educación y servicios sociales del municipio, la policía local y la alcaldía, de forma integrada. Mención especial requiere el uso de las ludotecas como herramienta central en el programa y que se presentan como una de las más prometedoras colaboradoras en este tipo de proyectos. No en balde, la vinculación con este tipo de centros de parte del equipo investigador se ha resuelto de manera particularmente eficaz; en combinación con los procedimientos de detección del absentismo, los programas de economía de fichas y refuerzos y las adaptaciones

curriculares, en los casos necesarios, los resultados del grupo sometido a la intervención pueden calificarse de muy buenos en todos los aspectos.

El índice presenta 7 capítulos: Introducción, Marco teórico, Metodología de la Investigación, Análisis de la Realidad, Programa de intervención, Resultados, Conclusiones y recomendaciones. En un anexo documental se presentan todos los modelos de registros, cuestionarios, comunicaciones y cartas empleadas durante el proyecto.

FELIPE VEGA

GARGALLO LÓPEZ, Bernardo (1997): *PIAAR-R Niveles 1 y 2. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad*. TEA. Madrid.

La editorial TEA es la más conocida y prestigiosa de las editoriales españolas dedicadas a la publicación de obras de diagnóstico psicológico y psicopedagógico. Hace sólo unos años que inició un proyecto de edición de programas e instrumentos para la intervención psicopedagógica. En esta nueva línea de publicaciones se inscribe la obra que comentamos.

El PIAAR-R Niveles 1 y 2 integra dos programas de intervención para la mejora de la atención y para el incremento de la reflexividad. El nivel 1 se dirige a la población escolar de 7 y 11 años y el nivel 2 a la población escolar de 12 a 14 años.

La obra presenta una guía del profesor, de 96 páginas, dos cuadernillos de material para los alumnos (1 por cada nivel) y un juego de

láminas que presentan la secuencia del procedimiento autoinstruccional de Meichenbaum para la solución de problemas adaptada por el autor a la población infantil, apoyada con las imágenes de una mascota.

La guía del profesor incluye, al inicio, el marco teórico del tema, en el que se explicita el constructo teórico Reflexividad-Impulsividad como estilo cognitivo acotado por dos variables: latencia o demora temporal y precisión o exactitud. Típicamente los sujetos impulsivos se enfrentan a las tareas respondiendo rápidamente y cometiendo muchos errores, mientras que los reflexivos emplean más tiempo y aciertan más. No es sólo cuestión de tiempo, sino también de estrategias adecuadas, de las que los reflexivos disponen y los impulsivos no. Se alude, también, a las múltiples implicaciones que este estilo presenta con las diversas áreas de la educación: rendimiento académico, metacognición, autocontrol, etc. Posteriormente se presenta el instrumento de medida del mismo, así como datos de eficacia de la aplicación de los programas procedentes de tres investigaciones desarrolladas por el autor. Ambos programas lograron incrementar la reflexividad de los sujetos a ellos sometidos y mejorar su rendimiento académico y lo hicieron consistentemente.

A continuación se presenta el formato de los dos programas de intervención y se explicitan y justifican las técnicas educativas utilizadas (modelado, reforzadores, solución de problemas, autoinstrucciones, escudriñamiento y demora forzada). Posteriormente se incluyen las sesiones de intervención –veinticinco del programa de nivel 1 y treinta del programa de nivel 2–,

estructuradas con el siguiente formato: objetivos, técnicas aplicadas e instrucciones pormenorizadas para el desarrollo de la sesión. Se incorpora, asimismo, clave de corrección del ejercicio de cada sesión.

La guía incluye también recomendaciones para los padres de cara a trabajar en casa la atención y la reflexividad.

Los materiales para el alumno están muy bien presentados e incluyen los ejercicios que éstos deben resolver, guiados siempre por las instrucciones del agente educativo, que cuidará de aprovechar al máximo las posibilidades de cada sesión, que son muchas, por las diversas técnicas que incluyen y las diferentes estrategias que enseñan y entrenan.

Creemos que esta obra es un instrumento adecuado para la intervención psicopedagógica por su funcionalidad y sencillez, sobre todo, porque viene avalada por los datos de las investigaciones del autor que prueban su eficacia. Sorprende, especialmente, que el programa de nivel 1 se pueda aplicar a la población escolar desde los 7 años. Ésta era una de las hipótesis de la tercera de las investigaciones del autor, que validó el programa con niños de 2º de Primaria, defendiendo la intervención temprana en el ámbito de la reflexividad. Los datos del autor confirmaron la hipótesis. Desde nuestro punto de vista se trata de una buena herramienta para los profesionales (psicopedagogos) que se dedican a la orientación escolar y a la intervención psicopedagógica.

Pensamos que este tipo de obras es un excelente exponente de lo que puede ser la labor de investigación pedagógica que, apoyada en una base

teórica sólida, aterriza en la praxis para reafirmar, en este caso, la teoría inicial, y permite que los agentes de la intervención pedagógica puedan disponer de programas de intervención testados previamente, evaluados con rigor y eficaces para la práctica.

PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN

LEMIEUX, André ((1998): *Los Programas Universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 163 pp.

Una primera sorpresa que puede encontrarse el lector de esta obra es su propio título. Cuando estamos hablando de «personas mayores» (término que cada vez más está sustituyendo la expresión «Tercera Edad») pensamos, con carácter general, que se trata de personas ya jubiladas que lo mejor que pueden hacer es ocupar su tiempo libre en múltiples actividades y, desde luego, no preocuparse lo más mínimo por su formación.

La idea de educación y formación siempre ha estado fundamentalmente asociada a los más jóvenes para los cuales está pensado el sistema educativo y el acceso a universidad. Desde tales concepciones pensar en «programas universitarios para mayores» resulta un tanto iluso y, hasta cierto punto, muy difícil o imposible.

Sin embargo, en noviembre de 1996 se celebraba en la Universidad de Granada el «I Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para mayores». En dicho encuentro se presentaron una serie de trabajos. Su objetivo

era presentar los diversos programas de formación para las personas mayores a los que está dedicado este año de 1999. En España suponen ya un 15% de la población en cuando al grupo de mayores de 65 años.

En dicho encuentro, seguido de otra reunión mantenida en Alcalá de Henares y de nuevas reuniones a celebrar en otras universidades, se pretende analizar este fenómeno importante. Con el tiempo va aumentando la implantación en nuestras universidades de programas específicos de formación para las personas mayores que ven como la universidad se interesa por ellos.

La intención de estas páginas es mostrarnos la posibilidad de seguir formándose a lo largo de toda la vida. Se recupera así no sólo la propuesta teórica de la «educación a lo largo de la vida» sino también la exigencia de disponer de instituciones que permitan esta formación como eje fundamental del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, el profesor canadiense André Lemieux hace, en primer lugar, un pequeño recorrido por los principales acontecimientos de la educación de adultos en la denominada «Tercera Edad» para proponer a continuación el punto más importante de estas páginas. Se trata del denominado «modelo educativo socio-competente» expresado en grandes objetivos: dominar «el medio», lo que implica aprender nuevas técnicas de comunicación; saber situarse históricamente apropiándose cada uno de su historia; desarrollar la capacidad de aprendizaje en múltiples actividades (aprender una lengua, tocar un instrumento, etc.). Al mismo tiempo tal modelo implica no olvidar las preocupa-

ciones metafísicas: meditar, reflexionar sobre el propio envejecimiento, sobre los diferentes problemas filosóficos, religiosos, etc.

Desde esta perspectiva el autor rechaza el fantasma del «edismo» que considera que con el avance de la edad no es posible seguir formándose. Por el contrario, lo que aquí se propugna es que las capacidades de memoria e inteligencia van teniendo características especiales con el aumento de los años pero no dejan de ser útiles e imprescindibles en nuestro desarrollo. Para esto es necesario que sigamos disponiendo de oportunidades para interrogarnos e interesarnos por múltiples aprendizajes que la vida nos sigue presentando en cualquier momento.

Hoy esas oportunidades discurren por una serie de programas educativos. Entre ellos están los universitarios. ¿Por qué no pueden las personas mayores acceder a la universidad y tener en ella un espacio de formación propio?

En estas páginas el lector encontrará un análisis de las diferentes ofertas de formación para este colectivo. En primer lugar están las denominadas «Universidades de la Tercera Edad» creadas por Pierre Vellas en Francia (1973). Hoy están extendidas por todo el mundo. En España aparecen con la denominación de «Aulas de la Tercera Edad» (1978) como espacio de encuentro y de formación en diferentes actividades académicas (historia, literatura, idiomas, etc.) así como de programas de animación sociocultural (pintura, teatro, etc.).

La idea de estos programas, con múltiples diferencias según los países, es tratar de que este colectivo siga manteniéndose activo, interesándose

por diferentes saberes al mismo tiempo que se crea un espacio de actividad e intercomunicación en el propio grupo y con la generación más joven.

En segundo lugar, el lector encontrará en esta obra una exposición de los más recientes programas que las universidades están presentando en esta política de «puertas abiertas» para aquellos que están interesados en seguir aprendiendo. Aquí junto a las experiencias americanas (Estados Unidos y Canadá) se dedica un espacio específico (capítulo 8) a los programas universitarios para mayores en España. Dicho capítulo ha sido elaborado por Miguel Guirao y Mariano Sánchez Martínez del Aula Permanente de Formación Abierta en la Universidad de Granada.

Hoy existen determinadas universidades en España que desde hace poco tiempo promueven programas específicos de formación para las personas mayores: Sevilla, Granada, Salamanca (Universidad Pontificia) y Santiago de Compostela (inauguración de su «Cuarto Ciclo» para personas mayores en el curso 1997-98 en donde el único requisito de entrada es tener cincuenta y cinco años para poder matricularse en un amplio programa de créditos correspondientes a diferentes materias que hoy se estudian en la universidad).

En este sentido se está iniciando hoy en nuestro país un nuevo espacio de formación que no debe ser excluyente y selectivo (función que muchas veces cumple la universidad) junto con la tradición ya bastante consolidada de las denominadas «Aulas de la Tercera Edad». La interacción entre los programas de las «Aulas» y los nuevos «programas universitarios para perso-

nas adultas» puede ser un factor enriquecedor e integrador para un colectivo adulto que cada vez va siendo mayor en número y que dispone de más tiempo e interés para seguir mentalmente activo e interesado por múltiples problemas.

Estamos ante un nuevo paso en la educación de personas adultas. Este libro junto con otros recién publicados (cfr. Velázquez, M.-Fernández, C. (1998): *La Universidad de mayores. Una aventura hecha realidad*. Universidad de Sevilla) es un punto de referencia importante para entender una educación de personas mayores que en estos momentos se está haciendo realidad por medio de programas innovadores que están tomando vigencia y desarrollo en el contexto universitario.

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1998): *Cómo librarse de la tele y sus semejantes. Ayudas para educar con el análisis de contenido*. CCS. Madrid.

La permanente presencia en nuestras vidas de los medios de comunicación, y en especial la televisión, se ha convertido en una poderosa influencia sociocultural deseada o no deseada, consciente o inconsciente, pero intensa e imparable. El profesor López-Herrerías plantea en su libro las ventajas y los riesgos de los medios de comunicación. Nos llevan a poseer gran cantidad de información y conocimientos, a los que de otra forma muchas personas no podrían acceder, y tienen enormes posibilidades de aprendizaje y acercamiento a otros seres y culturas... pero también está la posibilidad de

manipulación, de creación de falsas imágenes y estereotipos, de absorción y aislamiento de otras realidades importantes... El autor mantiene firmemente la necesidad de desarrollar la capacidad de enfrentarse con la información de forma activa y crítica, consiguiendo una distancia reflexiva. Y considera la familia y la escuela como puntos fundamentales en esta capacitación.

La primera parte del libro está destinada a reflexionar sobre los medios de comunicación, sus valores y contravalores y las características de una cultura de la imagen. La imagen se describe como algo sensitivo, inmediato, que engancha, que necesita un mínimo esfuerzo por parte del sujeto, al contrario que el texto escrito que requiere atención y esfuerzo concentrados. Ésta resulta ser una de las claves y a la vez de los peligros en la sociedad de la información, ya que puede llevarnos a perder capacidades de reflexión y profundización que son practicadas y desarrolladas a través de la lectura y otras actividades reflexivas.

En una segunda parte, el autor se centra en plantear algunas propuestas para lo que él llama convertirse en un «alfabeto televisivo»; aprender a interpretar y recrear los mensajes de forma que no lleguen a dominar ni condicionar. Hace un énfasis especial en la infancia, cuando el ser humano se encuentra en pleno proceso de desarrollo, creando su visión del mundo, su personalidad y sus formas de comunicación, cuando está más indefenso culturalmente y más receptivo ante los estímulos que le rodean.

En la familia, el autor propone animar y generar diálogos sobre las emisiones de TV, manteniendo una disposición constante a poner en duda lo

que aparece y a no tragárselo todo. Es decir, aprender a poner la televisión de manera útil, inteligente y creativa.

En la escuela, aboga por la utilización de una televisión educativa que facilite la construcción y búsqueda de nuevos conocimientos a través de la imagen, que sirva de estímulo en el desarrollo de aptitudes y habilidades.

En la parte central y neurálgica del libro, se ofrecen métodos y pautas para realizar análisis de contenidos, interpretar y «rehacer» mensajes, informaciones, imágenes y noticias de forma reflexiva, sistemática y crítica. Se trata de conseguir un análisis que lleve a distanciarse interpretativamente de la información; observando de forma sistemática, categorizando, cuantificando, descubriendo contradicciones y funciones latentes...

López Herrerías describe de forma clara y detallada, aunque necesariamente subjetiva, diversos ejemplos de análisis de contenidos; desmenuza un artículo informativo, recoge informaciones aparecidas en distintos medios de comunicación sobre un mismo tema, analiza el trato que recibe los temas educativos en la prensa, compara varios boletines de noticias y dos artículos de la ley de menores... En ellos va comprobando cómo entre otras cosas, se seleccionan según la ideología distintos aspectos de la realidad y cómo a pesar de formas distintas, el contenido y la intención se mantienen. En sus ejemplos televisivos compara varios boletines diarios de noticias en distintas cadenas españolas y analiza distintos programas y anuncios en TV demostrando que las imágenes no son neutrales y transmiten valores determinados y mensajes subliminales.

Un último capítulo está dedicado a la semántica de la imagen. En él se aportan conocimientos y estrategias para captar el significado de las imágenes y se describen diferentes códigos aplicados a fenómenos culturales que subyacen al lenguaje de la imagen. También se descubren al lector diversas características utilizadas para producir efectos deseados por los publicistas y varios niveles de análisis visuales y lingüísticos. Todo ello con gran cantidad de ejemplos que ilustran conceptos y prácticas.

El libro puede resultar de gran utilidad para distintos profesionales de la docencia, puesto que aporta numerosas ideas a la hora de fomentar en los alumnos la capacidad crítica y reflexiva frente a los innumerables mensajes que reciben cotidianamente. Resulta un texto interesante y fácil de leer y, como bien indica su autor, es aplicable en distintos niveles educativos: colegios, institutos, universidad, y en materias y cursos de Pedagogía, Animación Sociocultural, Sociología, Psicología...

MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE

MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée De Brouwer. Bilbao, 134 pp.

«Aprender a ser» es una nueva colección de la Editorial Desclée De Brouwer con sede en Bilbao. En estos últimos años ha publicado ya ocho volúmenes cuyos títulos pretenden dar una respuesta a los problemas cualitativos de la educación en aquellos

aspectos que tienen que ver con el «ser», más que con el simple «quehacer» didáctico o curricular de la educación.

En dicha colección dirigida por M^a Rosa Buxarraís, acaba de publicarse el octavo volumen titulado *«El contrato moral del profesorado»* como elemento básico para determinar las «condiciones para una nueva escuela».

Sus páginas pretenden una nueva lectura de la función del profesor. Cada vez con más frecuencia se escucha a muchos profesores que lo que les preocupa es su «materia». Ellos son «profesores de un área» (matemáticas, historia, literatura...) y bastante tienen con lograr que sus alumnos asimilen los conceptos fundamentales de su disciplina. Con esta postura consideran que lo importante de su función se centra en la didáctica de su materia y no tienen por qué preocuparse de más cuestiones.

Esta visión eminentemente reduccionista es la que choca con los planteamientos de esta obra. El profesor no es sólo «profesor de una materia» del currículum. Debe ser además un educador que desde su materia participa en el proyecto educativo de su centro para la formación de los ciudadanos del futuro. Por ello el perfil de la profesión docente, sobre todo en el período de la educación infantil y obligatoria, debe cambiar «en relación con el modelo instructor y transmisor de conocimientos». No se trata de renunciar a esta faceta fundamental sino complementarla.

Para la fundamentación y explicación de este contrato moral, estas páginas exponen tres cuestiones interrelacionadas: las nuevas situaciones del profesorado en la sociedad de la información; las condiciones para la con-

trucción de valores en la escuela y el proyecto educativo como base para la educación en valores y el desarrollo moral.

En cuanto a la nueva situación del profesorado, se defiende la promoción de una mayor dimensión pedagógica y profesionalidad en el ejercicio del profesor, admitiendo que la excelencia es imposible sin vocación, pero la vocación por sí misma no genera buenos profesionales. Es también necesario el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que no son naturales en la mayoría de las ocasiones.

Desde esta perspectiva y de forma explícita se nos dice que el profesor debe ser un experto en los siguientes ámbitos: 1. Contenidos y recursos necesarios para facilitar y activar aprendizajes; 2. Tecnologías de la información, documentación y comunicación, y su integración en la dinámica escolar; 3. Contenidos y recursos para atender el desarrollo moral de sus alumnos y diseñar y conducir programas de educación en valores; 4. Técnicas y recursos que contrarresten los efectos psicológicos de su actividad profesional caracterizada por un nivel de «stress» considerable y que afectan a su salud mental; 5. Técnicas y recursos de la entrevista (pp. 28-29).

En cuanto a la cuestión de la construcción de valores en la escuela, además de sus reflexiones teóricas sobre la educación en valores y las diferentes dimensiones de la educación como optimización (codificativa, adaptativa, proyectiva e introproyectiva), se realiza una propuesta básica que supone la promoción, defensa y recuperación de unos valores mínimos como garantía de ofertas de educación en valores

máximos en sociedades pluralistas y democráticas. Estos valores mínimos son los que se contemplan en las Constituciones de los países democráticos, no sólo formal sino vivencialmente, y en las declaraciones de los derechos humanos o de la infancia en particular. Y aunque tal condición de mínimos no es suficiente, se trata al menos de valores morales (libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad...) como elemento fundamental de referencia. Una referencia que en cuestiones educativas exige unos criterios de acción expresados en la autonomía del sujeto, razón dialógica y aceptación de la diferencia, educación en la contrariedad y para la tolerancia.

En cuanto al proyecto educativo, esta cuestión es abordada desde tres vectores que en su convergencia permiten la eficacia y la utilidad a través de la elaboración de tales proyectos, la realización de diseños curriculares en sentido estricto conectados con el conjunto de acciones pedagógicas sistemáticamente que a partir de él pueden derivarse. En todo caso, dicho proyecto debe tener como referencia fundamental en su quehacer cotidiano el medio interno y externo en que la escuela está inserta...

A partir de estas referencias es donde se centran los aspectos más importantes de dicho contrato moral que tienen una relación con el proyecto de centro. Dicho proyecto debe consensuarse en torno a cuestiones controvertidas sobre las que existen diferentes opciones o diversas interpretaciones: declaración de valores y contravalores en el proyecto educativo; criterios para la actuación del profesorado ante cuestiones controvertidas; otros criterios de especial interés: veracidad, pertinencia

curricular, autenticidad del profesorado y cultivo de la autonomía personal del educando.

Desde estas propuestas, que luego cada centro debe adecuar a su situación particular, es donde la función educativa y la acción profesor se enriquecerán. Evidentemente esto debe traer consecuencias importantes tanto para la formación inicial como continua del profesorado no exclusivamente orientada a un mejor desempeño didáctico. Se trata no sólo de «enseñar contenidos» sino de formar ciudadanos en una sociedad plural y democrática en donde, sin olvidar los «contenidos», es necesario el conocimiento y construcción de valores por parte de los alumnos. A través de esta orientación resulta necesario abordar el compromiso profesional del profesorado en una perspectiva ética y moral y no sólo legal y laboral.

Las páginas de esta obra vienen por ello a completar otros trabajos que el propio autor junto con otros profesores de la Universidad de Barcelona han realizado en estos últimos años. El lector encontrará múltiples referencias sobre los mismos en notas a pie de página. En todo caso, lo que aquí se propone es fundamental para un cambio educativo.

Se analiza y critica un modelo educativo que agrupa a la población en la enseñanza obligatoria según categorías de carácter económico, ideológico y de rendimiento justificados por criterios de competitividad a corto plazo. Frente a esta situación se opta por un modelo pedagógicamente más complejo cuyo éxito no puede medirse aplicando sólo criterios de producto y/o económicos. Esta evaluación hay que relacionarla con otros indicadores de progreso y bie-

nestar social que, sin obviar lo económico, se interesan y promueven «la convivencia democrática, tolerancia, felicidad, libertad, solidaridad, justicia, y en definitiva, acceso equitativo al bienestar individual y social» (p. 134).

Todo ello es una razón más que suficiente para que la obra que se comenta y toda la colección sintonice perfectamente con el título de aquel célebre informe de la Unesco (1972): «Aprender a ser».

ÁNGEL REQUEJO OSORIO

MEDINA FERNÁNDEZ, O (1997): *Modelos de Educación de Personas Adultas*. El Roure. Barcelona, 375 pp.

A diferencia de lo que suele ser habitual en este tipo de recensiones, vamos a empezar por el final: el libro de Óscar Medina nos gusta. Nos gusta su presentación y estructuración en tres partes diferenciadas, claras y precisas, y nos gusta el rigor de su contenido. Hace tiempo que entre quienes dedicamos gran parte de nuestro interés profesional al tema de la educación de personas adultas se aprecia un sentir colectivo en favor, no sólo de criticar sus defectos, sino también de proponer alternativas al encorsetado «modelo escolar» sobre la EPA. Sin embargo son aún pocos quienes públicamente y por escrito han argumentado con solidez con otras opciones, más allá del discurso crítico. Muchos de nosotros tenemos la impresión que la educación de adultos tal como la venimos contemplando responde a un modelo conceptual inadecuado por insuficiente y reduccionista, presenta un diseño curricular excesivamente formalista y academicista,

remedio del aplicado para la educación infantil, que impide en consecuencia una adecuada elaboración de la oferta educativa específica para la población adulta. El trabajo de Óscar Medina se sitúa en esta tesis y elabora y documenta suficientes argumentos para asumirla con rotundidad.

El libro del profesor Medina se presenta estructurado en tres grandes apartados. En el primero se analiza el conocimiento sobre la educación de las personas adultas. Partiendo de una perspectiva epistemológica y de un análisis sobre los procesos de modelización científica, que ayuden a definir, no sólo el marco conceptual y metodológico de partida, sino también el propio campo fenoménico a analizar, el autor plantea y propone una metodología fundamentada en la idea de *modelizar* la realidad que presenta la educación de personas adultas de manera que permita caracterizar a ésta en tanto que fenómeno social y educativo.

En la segunda parte realiza un análisis crítico sobre el tradicional modelo escolar de educación para las personas adultas. Para ello realiza una precisa descripción de los fundamentos y el origen de este tipo de educación, asociada a los procesos de escolarización y apunta con claridad la idea de que las características escolares asumidas por la educación de adultos, tales como el valor económico de la instrucción, la adopción de la estructura organizativa y metodológica infantil, el predominio de una concepción instrumentalizadora, el carácter compensatorio y remedial, la centralización... se han convertido finalmente en las rémoras que han impedido un más adecuado

e integral desarrollo teórico y aplicado de la educación de las personas adultas.

El libro concluye con una propuesta de un nuevo modelo de educación para las personas adultas. Se trata del modelo emergente basado en la comunidad como medio y como fin educativos, basado en la idea de destacar el aspecto social, que al superar el modelo escolar de EPA, no lo excluye, lo integra en un sistema más amplio. En el fondo se asume la noción de una educación social de adultos, encuadrada en el marco teórico que presenta la Pedagogía Social, desde el momento que se entiende que ésta ofrece el soporte conceptual y aplicado necesario para analizar y tratar de cambiar los viejos y los nuevos problemas sociales derivados de los nuevos contextos de desarrollo de la humanidad (exclusión y marginación social, analfabetismo funcional, uso de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, nuevas demandas del mercado de trabajo, desarrollo de la sociedad del ocio y el tiempo libre...).

Lo reiteramos: el libro de Óscar Medina Fernández nos gusta.

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA

PEIRÓ I GREGORI, S. (1997): *La escuela ante los abusos y malos tratos. Teoría pedagógica para efectuar prevención y reeducación para situaciones de riesgo*. Grupo Editorial Universitario Granada.

El autor aborda el candente tema de los malos tratos y abusos en la

infancia constantemente reflejado en los medios de comunicación. Ofrece resultados de investigaciones recientes y datos estadísticos sobre el maltrato y propone algunos factores clave a tener en cuenta en la intervención. Destaca también la necesidad de intervención de diversos especialistas y de colaboración entre las diferentes instituciones en contacto con el niño.

En la primera parte del libro se definen los distintos casos de malos tratos y la incidencia de los mismos detectada por comunidades autónomas, así como algunos indicadores y características en los niños, padres y familias. Se exponen planteamientos y metodologías a seguir en la investigación sobre el maltrato, valores a proponer en la reeducación, y por otra parte, instituciones, procesos y sistemas involucrados en ella. Uno de los capítulos está destinado a analizar estructuras y dinámicas afectivas de la persona con el fin de conseguir una mejor comprensión de la génesis de las conductas violentas y sus efectos, destacando la importancia de la familia en la vida afectiva.

Peiró describe la situación del menor en riesgo y las variables fundamentales; contextos socioculturales y familiares; nivel socioeconómico bajo, ambiente familiar problemático, dificultades en las relaciones, padres que a su vez han sido maltratados... y un conjunto de factores que constituyen lo que el autor llama «infracultura de riesgo». Examina el estado de la investigación en malos tratos a través de una amplia documentación que incluye bases de datos, asociaciones, actas, revistas... citando brevemente a gran número de autores que se han ocupado del tema desde un punto de vista educativo.

En la segunda parte del libro se explicitan los planteamientos más recientes en la prevención e intervención sobre malos tratos que incluyen atención a las familias y el apoyo al desarrollo comunitario.

El autor defiende la necesidad de implicar a la escuela y al docente en el tema del maltrato de forma que se pueda identificar y ayudar al niño víctima del mismo. Con este fin se realizan algunas recomendaciones para los docentes y pautas para la detección del maltrato en la escuela. Por otra parte se recogen diversas estrategias, programas y procedimientos de prevención llevados a cabo por algunas instituciones y se describen posibles recursos a utilizar en el aula: dramatizaciones, lecturas, discusiones, material audiovisual...

Apoyándose en experiencias realizadas en otros países, el autor aboga por planteamientos integradores que incluyen la creación de escuelas-comunidad, ambientes escolares seguros, una mayor atención individualizada para niños en riesgo y la implementación de valores en las escuelas. Sin olvidar la necesaria colaboración entre docentes, familias y trabajadores sociales y comunitarios.

MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE

REVISTA EDUCACIÓN XXI (nº 1, 1998, UNED).

Con la aparición de este primer número nace una publicación de periodicidad anual cuya vocación es convertirse en el foro académico impreso de la Facultad de Educación de la UNED.

Ocho interesantes estudios completan la primera sección de la Revista, de-

dicada a la difusión de ensayos y artículos de fondo. Abre cartel Ángeles Galino con el tema: *Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico*. Con su experta pluma reflexiona sobre la vigencia de la denominada «educación humanista», su significado renovado y su plena actualidad.

El reconocimiento del inusitado progreso tecnológico y de la emergencia de una cultura planetaria permiten a Ricardo Marín Ibáñez, en *La educación del siglo XXI. Hacia un sistema tecnológico multimedia. Las universidades a Distancia*, ofrecer su visión prospectiva de la metodología pedagógica y del creciente papel relevante de la enseñanza a distancia.

Carolyn M. Callahan en su artículo titulado *Lessons learned from evaluating programs for the gifted promising practices and practical pitfalls*, aborda la problemática de la evaluación de los programas educativos para alumnos superdotados. La autora nos brinda su experiencia como evaluadora en la identificación de los puntos fuertes y débiles de estos programas, con la finalidad de señalar algunas áreas comunes problemáticas y recomendar prácticas básicas de probada eficacia en la atención a los superdotados.

La teoría de la evaluación de programas es la colaboración que nos ofrece Catalina Martínez Mediano, profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. La profesora Martínez Mediano plantea la evaluación como un proceso con tres principales características: a) requiere la aceptación y participación de todos los implicados en el programa; b) presenta tres vertientes fundamentales: la validación preactiva (adecuación entre el proyecto

diseñado y el modelo teórico subyacente), la evaluación interactiva (idoneidad de la puesta en práctica), y la valoración postactiva (estimación de resultados); c) está abocado a la toma de decisiones optimizadoras.

José Luis García Llamas se centra en la *Formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades*, tema clásico y, por sus repercusiones, de constante actualidad y general preocupación en el ámbito pedagógico. El autor, a la luz de las directrices generales de la administración educativa y de los resultados de una investigación en la que se pulsa el sentir del profesorado, nos expone sus propuestas para implementar la formación permanente de los docentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de Educación Secundaria mediante el Career Development Inventory-School Form, del que son autores Elvira Reppeto y Daniel Anaya, es un interesante trabajo que recoge los resultados de una investigación realizada con el propósito de detectar la madurez vocacional de los estudiantes así como la efectividad de un conocido programa de orientación vocacional, el Programa de Entrenamiento de la Carrera, utilizado como criterio.

La sección de la Revista reservada para artículos y estudios, se cierra con la colaboración titulada *La historia de la infancia y el niño ante el año 2000*, firmada por Aurora Gutiérrez y M^a Paz Lebrero, conocidas expertas en el mundo educativo infantil. En este trabajo, a partir de una meditada reflexión sobre la encrucijada que el cambio de milenio representa para el mundo de la infan-

cia, se aborda la importancia de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, analizando comparativamente alternativas elaboradas desde diversos puntos de vista.

La figura de Víctor García Hoz es glosada por el profesor Marín Ibáñez, catedrático de la UNED, buen conocedor de su personalidad, cualidades humanas y profesionales. Es D. Víctor uno de los pedagogos españoles más representativos y emblemáticos de nuestro siglo. Retazos de su trayectoria y pensamiento pedagógico quedan reflejados por el profesor Marín, con la maestría que le caracteriza, en las breves páginas que nos acercan a una vida fecunda y dilatada.

Diecisiete recensiones de obras escritas por profesores de la Facultad dan paso a la sección Revista de Revistas donde se nos ofrecen los sumarios de publicaciones de prestigio internacional: *Educational Theory, Lectura y Vida, Le Furet. Revue de la petite enfance et de l'integration, Pädagogische Rundschau, Revista de Educación, Revista Española de Pedagogía, Revista de Investigación Educativa*, y, finalmente, *Dialogue*.

Por último, el apartado final de este primer número de la Revista EDUCACIÓN XXI da cumplida cuenta de la celebración de nueve foros científicos, nacionales e internacionales. Una amplia reseña de cada uno de ellos hace partícipes a los lectores de las principales aportaciones que han supuesto los siguientes eventos: VI Congreso Nacional de Educación Comparada (Atención a la infancia y espacios educativos. Aspectos comparados); 18º Congreso de la Comparative Education Society in Europe («State, market, Associations, Models of Social Order and the Future of Educational Systems in Europe»); 10º

Congreso Mundial de Educación Comparada (Education, equity and transformation); Congreso Internacional del World Council For Curriculum and Instruction (La educación en el tercer milenio); III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (Antropología y Educación); V Seminario de Fundamentos de Metodología Científica (La observación participante); Seminario de Profesores-Tutores (La Educación y la construcción de la Unión Europea); Seminario de Profesores-Tutores (Integración de saberes e interdisciplinariedad); Seminario de Educación de Adultos (Aportaciones del método del Problem Solving).

M^a ÁNGELES MURGA MENOYO

RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Nau Llibres. Valencia.

Pocas profesiones sociales han estado o están tan en boga como las que analiza Riera en su libro. Un libro extenso, comprimido en ideas y motivaciones, sólido en su fundamentación y equilibrado en sus diversos enfoques interdisciplinarios. La gran novedad radica en que se comparan, se analizan conjuntamente espacios y ámbitos profesionales y se clarifican las funciones sociales que demandan las intervenciones. No todo el mundo tiene claro las funciones profesionales de estos especialistas de los problemas sociales. Las bases científicas y académicas se encuentran en la tesis doctoral, además de otras que apunta el autor. Sabemos que

toda investigación supone un esfuerzo continuo, largo en el tiempo, y una elección a la hora de una publicación. Atrás quedan horas y horas calladas de trabajo en soledad, encuentros teórico-prácticos con estos perfiles de profesionales del mundo social, para que la transferencia de ideas y de contactos den vida aquello que, en un principio, fue únicamente idea y profesión.

Cinco capítulos conforman su contenido, y como colofón una amplia biografía de libros y artículos en revistas sobre el tema investigado. En el capítulo primero se estudian las diferentes dimensiones que identifican a la profesión, concepto ambivalente. Interesante resulta la tabla/horizonte que propone para estudio de las tres profesiones: referentes históricos, marco conceptual, formación inicial y permanente, cuerpo profesional y conclusiones.

El capítulo dedicado al estudio del educador social es importante, ya que es una profesión emergente. Realiza un recorrido histórico que permite una visión más completa de sus tareas sociales. Dentro del marco disciplinar se detiene en la interpretación ambivalente del concepto de educación social y de todos aquéllos vinculados a ella. El momento actual del Educador Social es espectacular (aún están recientes la implantación de la Educación Social en las universidades y la celebración del II Congreso Estatal).

Otro profesional importante en las tareas sociales es el trabajador social. La dimensión socioeducativa de sus intervenciones es hoy defendida, dejando atrás la etapa asistencial y de pura beneficencia. La perspectiva educativa supone una ayuda integral e integradora a las personas necesitadas. El trabajador social es un especialista en relaciones

humanas, en contacto con necesidades y problemas humanos que sufren los colectivos marginados.

Tema preocupante es el de la formación inicial y permanente de los agentes sociales, sean educadores, trabajadores o pedagogos. Quizás uno ponga en duda la escasa formación pedagógica que reciben los trabajadores sociales, debido a un plan de estudios demasiado saturado de disciplinas ligadas al Derecho.

Entretenida y esclarecedora resulta la lectura dedicada al pedagogo social. Figura profesional que no tiene una titulación académica administrativamente reconocida. A pesar de los esfuerzos del colectivo nacional universitario de los pedagogos sociales, el Ministerio de Educación y Cultura no ha admitido una titulación de licenciado en tal materia (Educación Social o Pedagogía Social). El autor dedica un amplio espacio al estudio de la Pedagogía Social como ciencia y tecnología de los fenómenos socioeducativos y de las intervenciones pedagógicas y de las intervenciones pedagógicas y de las intervenciones pedagógicas y de las intervenciones pedagógicas. El auge de la Pedagogía Social, principalmente en Alemania, se debe a las aportaciones que debe realizar la educación en la sociedad y viceversa. Ambas forman un binomio de mutua interrelación, donde la función educadora de la sociedad y el papel socializador de la educación se unifican en una especie de atributo paradigmático que nos ayuda a intervenir correctamente mediante los modelos de acción social. El pedagogo social como profesional joven tendrá mucho que decir con vistas al futuro social. Confiamos que los nuevos planes de estudio tengan en cuenta las reivindicaciones de este colectivo. Porque la problemática social es cada día mayor y más profunda dentro de las entrañas de la sociedad

del Bienestar. Esta falta de reconocimiento académico de las funciones específicas del pedagogo social mediante una titulación está impidiendo un desarrollo investigativo más profundo y un contraste de los modelos de intervención que son necesarios para una mejora de los niveles de convivencia en las comunidades locales y la lucha por una prevención de los sectores más marginados dentro de las coordenadas de la justicia distributiva.

En el último capítulo se realiza un análisis comparativo de los tres módulos de la investigación. Resultan prácticos los esquemas donde se visiona de una pincelada las posibles relaciones entre los tres modelos de profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales y pedagogos sociales) en sus más diversos aspectos (funciones, acción socioeducativa, formación, etc.). El contenido resulta denso pero clarificador y didácticamente plausible. Abre todo tipo de informaciones/reflexiones sobre los ámbitos sociales de los agentes profesionales dentro de la Pedagogía Social.

La lectura del libro resulta motivante para cualquier profesional de la acción social. Se estudia cada una de las tres profesiones haciendo un recorrido histórico, analizando sus funciones, sus niveles formativos y sus expectativas de futuro dentro de una sociedad altamente tecnificada pero con graves problemas de índole social (drogas, marginación, inadaptación, paro, pobreza, exclusión, etc.). Todo un mundo de necesidades que es necesario atajar cuanto antes, para que los desfavorecidos socialmente confíen aún en la construcción de las utopías terrenales.

S. FROUFE QUINTAS

RODRÍGUEZ BORNAETXEA, F. (1996): *Ikastolak eta Euskal Herria*. Egin Biblioteka. Donostia.

Parece difícil que un libro de Pedagogía sobre la contribución de las Ikastolas a Euskal Herria y, además, escrito en euskera, pueda convertirse en un libro de bolsillo. Sin embargo, este breve ensayo sobre la ikastola de 108 páginas fue distribuido como suplemento de un periódico local formando parte de una selección de ensayos sobre temas contemporáneos escritos por autores reconocidos para su distribución cultural. Los más de doce mil ejemplares vendidos, teniendo en cuenta las reducidas características del mercado vascofono alfabetizado, nos dan idea de la importante referencialidad que esta publicación puede haber tenido en el ámbito del mundo de la educación en el País Vasco.

A pesar de su carácter de divulgación, el autor no ha escatimado rigor bibliográfico ni ha rehuído el discurso especializado, por lo que podemos decir que ha interpretado el concepto de introducción al lector de la calle, no en un sentido de divulgación, sino como un sentido de síntesis y sistematización de posturas y teorías actuales ante un lector sensibilizado con el tema de la ikastola y la escuela vasca.

Esta actitud investigadora, que la Reforma ha intentado extender a todos los niveles de profesorado, nos permite centrar nuestra reflexión sobre la educación y la escuela en el País Vasco conjuntamente desde una perspectiva diacrónica y sincrónica. La Ley de Escuela Pública Vasca pretendió dar por zanjada la proyección reflexiva y política del movimiento de ikastolas en Euskal Herria, pero esta obra que co-

mentamos nos recuerda que dicha ley, como todas, según la correlación de fuerzas, aportó una lectura polémica y política de cara a la normalización administrativa del sistema educativo vasco, sin afrontar la reflexión teórica y política sobre el proyecto educativo vasco que pudiera desembocar en un necesario consenso social.

El libro consta de tres apartados ligados entre sí por una pretensión globalizadora de dar una visión «emic», de corte más o menos indigenista, realizada desde la perspectiva de la comunidad educativa y lingüística vasca. Este enfoque etnográfico o culturalista le permite al autor superar las limitaciones de una lectura política ajustada a marcos administrativos fragmentados.

En su primera parte, nos ofrece una reflexión sobre la discusión en relación con la construcción de la ciudadanía y el papel de los sistemas educativos de la mano de autores como Hobsbawam, Gelíner, Smith, etc. En la segunda se adentra en las relaciones entre lengua y alfabetización y sus implicaciones sobre los procesos de socialización. En la tercera parte, analiza la situación actual de la enseñanza no-universitaria a partir de referencias jurídicas y demográficas con el fin de ofrecernos una prospectiva sobre las tendencias de futuro.

En definitiva, a pesar del estilo denso del autor, es de agradecer el que acerque al lector de la calle una bibliografía hasta ahora reducida al mundo de la investigación y, sin renunciar a la polémica, ofrezca instrumentos que permitan avanzar en el debate social sobre la educación en el País Vasco.

FÉLIX BASURCO

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. (1998): *Educación no formal*. Ariel. Barcelona.

Estupendo libro éste, por una parte encarado de forma amplia y, por otra, de manera suficientemente concreta.

Los autores del mismo, en efecto, abordan con gran atino este campo —que ¡confesémoslo!, es relativamente nuevo desde un enfoque *estrictamente pedagógico*—, al no limitarse a tratar los ámbitos más actuales de este marco de intervención educativa, sino al buscar fundamentarlo epistemológicamente, así como aportando pautas de sumo interés para llevarlo a la práctica real y cotidiana.

Por otro lado, los autores —conocidos por todos los lectores— hacen sus aportaciones desde experiencias y cuerpos de conocimientos bien probados por ellos mismos. Las investigaciones y publicaciones realizadas por todos ellos en el campo de la educación no formal son de sobra conocidas: desde las que versan sobre ámbitos de formación pedagógica en el mundo de la empresa, hasta sistemas de formación tecnológica a distancia, pasando por programas de educación ambiental y ciudadana.

Desde el punto de vista formal, el libro se divide en tres partes.

La primera está condensada en un sugerente y esclarecedor capítulo de G. Vázquez: «La educación no formal y otros conceptos afines», y tiene un carácter *epistemológico-pedagógico*.

La segunda parte trata un abanico de *ámbitos de educación formal*, que más en concreto son los siguientes: «La alfabetización» (J. Sarramona); «La formación laboral» (G. Vázquez); «El ocio y tiempo libre» (A. J. Colom); «La educación para la salud» (A. J. Colom); «La

educación urbana» (A. J. Colom); «La educación ambiental y la conservación del patrimonio» (A. J. Colom); y «La animación sociocultural» (J. Sarramona).

El libro acaba con una tercera parte, que –en buena medida– es la más novedosa: *la planificación y evaluación de la educación no formal*. En este tercer bloque se abordan dos aspectos tratados ordinariamente con poca abundancia y profundidad pedagógica en el ámbito de la educación no formal: *la planificación y su evaluación*. El primero de estos temas es tratado por el profesor A. J. Colom, y el segundo por el profesor J. Sarramona.

La bibliografía, rica y actualizada, está repartida a lo largo de los once capítulos que componen este libro.

Respecto a la «filosofía» que inspira el contenido del libro merecen destacarse, al menos, los siguientes supuestos:

- La educación no formal deja de ser vista como una modalidad más o menos compensatoria y subsidiaria de aquella otra formal, para alcanzar un status de igualdad en su importancia formativa en campos tan valorados –a veces más– como los que integran la oferta del sistema educativo reglado.

- La necesidad de apuntar, en la teoría y en la práctica, a una complementariedad igualitaria y fluida entre los ámbitos de la educación formal, educación no formal y educación informal.

- La urgencia de elaborar una *teoría* netamente *pedagógica* de la educación no formal, sin abandonarla al peligro de las iniciativas azarosas, yuxtapuestas, y sin apenas profesionalidad en su programación como en su evaluación de procesos y resultados.

- En esta línea, los capítulos finales del libro, centrados en la planificación

de los programas de educación no formal, y en la evaluación de los mismos en sus diferentes momentos, tienen una importancia capital.

Nos permitimos transcribir aquí –y en este sentido– unas líneas del profesor A. J. Colom al respecto: «Es difícilísimo encontrar, bibliográficamente hablando, materiales especializados en planificación de la educación no formal, lo cual resulta obvio si tenemos en cuenta que tampoco abundan obras que analicen en conjunto tal parcela educativa. Creemos nosotros que éste es *el gran reto del presente libro*: presentar la educación no formal como una unidad, y más aún como una unidad *profesionalizable*» (p. 172). Y sigue en otro lugar: «Quiero decir, con ello, que la «razón pedagógica», la existencia en definitiva de *profesionales* especialmente capacitados para llevar a cabo planes, programas y experiencias de educación no formal, encuentran su razón de ser en la actividad planificadora y evaluadora» (p. 165).

Con el tema de la «evaluación» acaba –en su vertiente más netamente pedagógica– este libro, de la pluma del profesor J. Sarramona, proponiendo ideas, formas y ejemplos vivos extraídos de evaluaciones ya aplicadas a programas de educación no formal llevados a cabo en años anteriores.

Libro, pues, bien diseñado desde una mentalidad genuinamente pedagógica; bien proporcionado en su estructura interna, al armonizar en el seno de sus respectivos capítulos, tanto el estado de la cuestión y el andamiaje teórico, como las orientaciones técnicas para poner en práctica los aspectos de educación no formal abordados. Libro, en definitiva y a nuestro juicio, de gran utilidad tanto para la formación de los

pedagogos, como para los educadores que ya están trabajando desde hace tiempo en este amplio y expansivo universo de la educación no formal.

JOSÉ A. JORDÁN SIERRA

SCHÖN, D. A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

Schön, uno de los investigadores que más ha profundizado en los ámbitos de la reflexividad, nos induce en la presente obra hacia una exploración del conocimiento profesional donde se cuestiona la relación entre los tipos de conocimiento respetados en el mundo académico y los tipos de competencia que son valorados en la práctica profesional. Los conocimientos universitarios/académicos no siempre son validados por la práctica. Es necesario realizar una epistemología de la práctica. ¿Cuál es el saber que emplean los profesionales en sus prácticas? ¿Qué relación se produce entre el conocimiento aprendido en los libros y el que se usa en las prácticas profesionales? ¿Se da un rigor intelectual en la práctica profesional?

Analiza el modelo de racionalidad técnica que está incrustado en el contexto institucional de la vida profesional. Se encuentra implícito en las relaciones de investigación y en los currículos normativos de la educación profesional. En este modelo de carácter jerárquico del conocimiento profesional, la investigación está separada de la práctica, pero conectada a ella por pobres relaciones de intercambio. Los investigadores proporcionan las bases y la ciencia aplicada de la que se derivan las técnicas que

se aplican en la solución de problemas. Los profesionales suministran a los investigadores el problema objeto de estudio y las pruebas para la confirmación de los resultados. De ahí que el papel del investigador sea distinto y superior al papel del profesional. Para Schön la racionalidad técnica es la herencia del positivismo, convirtiéndose en la epistemología positivista de la práctica. Las doctrinas positivistas perciben a la práctica como una especie de anomalía incomprensible. El conocimiento práctico existe, pero no encaja en las categorías positivistas. El positivismo resolvió el problema del conocimiento de la práctica mediante la relación de los medios con los fines.

Nuestro conocimiento es con frecuencia tácito y se da desde la acción. Rechazado el modelo de la racionalidad técnica, que interpreta la práctica como una aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales, se impone la idea de que todo saber es inherente a la acción inteligente. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en investigador en un contexto práctico. Sin embargo, la reflexión desde la acción aún resulta un acontecimiento novedoso para muchos profesionales, ya que no son capaces de visionar el mundo de la práctica como un motivo para la reflexión. Se hacen expertos en técnicas, técnicas que utilizan para salvaguardar sus conocimientos desde la práctica. Esta postura hace que no admitan que el estudio de la reflexión desde la acción sea un tema importante, ya que consideran como un signo de debilidad decir cómo hacen lo que saben. A veces, ellos mismos son incapaces de visionar los problemas desde un contexto más amplio mediante la indagación reflexiva.

Después de esta exposición teórica (primera parte de la obra), en la segunda estudia distintos contextos profesionales para la reflexión desde la acción como son la ingeniería, la arquitectura, el management, la psicoterapia y la planificación urbana con la finalidad de mostrar cómo resuelven sus problemas las personas cuyos trabajos están relacionados con ellas. Según Schön, los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que son capaces de expresar mediante las palabras. Para afrontar con validez todos los desafíos que provoca su trabajo, no fundamentan sus conclu-

siones en fórmulas preconcebidas sino en el aprendizaje de la improvisación que da la práctica. El resultado es un proceso inarticulado.

La lectura del libro es interesante, ya que ofrece nuevos enfoques sobre la temática de la reflexividad de los profesionales. Nos indica cómo funciona la reflexividad en la práctica y de qué manera se puede incentivar esta creatividad vital en los profesionales del futuro. Lástima que su traducción al castellano ha tardado tanto (su aparición en inglés data del año 1983).

S. FROUFE QUINTAS